



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTINA NUNES DOS SANTOS

**RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UM ESTUDO DE CASO NO
PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID/PEDAGOGIA DO CAMPUS
PROF. ALBERTO CARVALHO/UFS**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTINA NUNES DOS SANTOS

**RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UM ESTUDO DE CASO NO
PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID/PEDAGOGIA DO CAMPUS
PROF. ALBERTO CARVALHO/UFS**

Dissertação apresentada ao programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como pré-requisito para a obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone de Lucena Ferreira

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



CRISTINA NUNES DOS SANTOS

**RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UM ESTUDO DE CASO NO
PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID/PEDAGOGIA DO CAMPUS
PROF. ALBERTO CARVALHO/UFS**

APROVADA EM: ____/____/____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.^a Dra. Simone de Lucena Ferreira (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação /UFS

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2017

AGRADECIMENTOS

A Deus, em que deposito minha fé particular. Autor da vida, da sabedoria e da alegria. Quem ilumina os caminhos trilhados e distribui gratuitamente forças para que possamos superar os obstáculos da vida.

Aos meus amados pais, familiares e marido pelo incentivo e ajuda constante, compreensão das muitas ausências, angústias e tristezas.

Às queridas amigas e professoras das disciplinas realizadas durante o mestrado. As amigas Kenye Ribeiro, Socorro Cabral, Ana Paula Rodrigues, Jaqueline Teófilo.

Ao querido Júnior, sempre competente e que bravamente trava lutas cotidianas por uma educação de qualidade na rede pública de ensino.

À Luziana Carvalho, amiga querida, respeitosa nos meus momentos de recolhimento e companhia adorável nos momentos de maior descontração e ajuda com os animais abandonados nas ruas.

À adorável e querida orientadora desse trabalho, Prof.^a Dr.^a Simone de Ferreira Lucena, nos meus estudos, compreensão, apoio e incentivo para pesquisar.

À todas as bolsistas e supervisoras, as quais escutei atentamente no momento da coleta de dados e sobre as quais estudei cuidadosamente durante a realização de todo o processo de pesquisa.

A vida sem ciências é uma espécie de morte.

Sócrates

Santos, Cristina Nunes dos
S237r Recursos educacionais abertos : um estudo de caso no Programa de Iniciação à Docência-PIBID/Pedagogia do Campus Prof. Alberto Carvalho/UFS / Cristina Nunes dos Santos ; orientadora Simone de Lucena Ferreira. – São Cristóvão, 2017.
139 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Professores – Formação - Itabaiana. 3. Ensino – Meios auxiliares. 4. Tecnologia educacional. 5. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 6. Educação – Financiamento. I. Ferreira, Simone de Lucena, orient. II. Título.

CDU 377.8(813.7)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender os Recursos Educacionais Abertos produzidos no Pibid-Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe – Eixo Formação de Professores, nos anos de 2014 e 2015. A pesquisa orientou-se pela metodologia do estudo de caso, em cujo âmbito desenvolveu-se uma pesquisa de caráter qualitativo, que se efetivou com objetivo explicativo. Adotou-se, como instrumentos para a coleta dos dados, a observação dos *blogs e* Facebook das participantes (bolsistas e supervisoras do programa Pibid/Pedagogia, Campus UFS-Itabaiana) e uma entrevista coletiva semiestrutura. Efetivou-se a interpretação dos dados por meio da análise do conteúdo, com base no referencial de Bardin (2011). Os resultados apontaram que o programa Pibid tem avançado desde seu surgimento, em 2007, caracterizando-se pela sua relevância para as bolsistas e supervisoras, bem como para a Escola Municipal 30 de Agosto. A respeito aos Recursos Educacionais Abertos, observou-se que ainda há muito a alcançar para atender plenamente seus objetivos. A despeito disso, cabe destacar que as participantes desta pesquisa deram significativa contribuição com a criação das oficinas, que foram desenvolvidas, nessa escola, junto às crianças da turma do 1º e do 5º ano. Sobre a formação docente, constatou-se quão importante é a abordagem dessa temática para o processo de formação inicial e continuada, ainda que precise de algumas mudanças urgentes, a começar pelo currículo do Curso de Pedagogia. Chegou-se, portanto, à conclusão que se torna necessário manter uma contínua discussão sobre esse assunto, uma vez que pesquisas e autores apontam para suas possibilidades e avanços, cada vez maior, no cenário educacional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pibid. Recursos Educacionais Abertos.

ABSTRACT

The present study aims to understand the Open Educational Resources produced in the Pedagogy of the Federal University of Sergipe - Teachers Training Hub, in the years 2014 and 2015. The research was guided by the methodology of the case study, in which scope it developed A research of qualitative character, that was carried out with explanatory objective. Participants (scholars and supervisors of the Pibid/Pedagogia program, Campus UFS-Itabaiana) and a semi-structured press conference were used as instruments to collect data. The data interpretation was performed through content analysis, based on Bardin's (2011) benchmark. The results indicated that the Pibid program has been advancing since its inception in 2007, and is characterized by its relevance to scholarship holders and supervisors, as well as to the 30 de Agosto Municipal School. Regarding Open Educational Resources, it has been observed that there is still much to achieve to fully meet its objectives. In spite of this, it should be noted that the participants of this research made a significant contribution to the creation of the workshops, which were developed in this school, together with the children of the 1st and 5th grade class. Regarding teacher training, it was verified how important is the approach to this theme for the initial and ongoing training process, although it needs some urgent changes, starting with the curriculum of the Pedagogy Course. It was therefore concluded that it is necessary to maintain a continuous discussion on this subject, since research and authors point to its possibilities and advances, increasing in the educational scenario.

Keywords: Teacher training. Pibid. Open Educational Resources.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma das etapas.....	53
Quadro 2 - Oficinas desenvolvidas pelas bolsistas ID e supervisores.....	56
Quadro 3- Eixos dos subprojetos Pibid/Pedagogia	62
Quadro 4 - Passo a passo do REA	73
Quadro 5 - Tipos e atribuições das licenças <i>creative commons</i>	77
Quadro 6 - Lista de critérios	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos do Campus São Cristóvão contemplado no Edital 2012	59
Tabela 2 - Cursos do Campus Itabaiana contemplados no Edital 2012	59
Tabela 3 - Cursos do Campus São Cristóvão contemplados no Edital 2013	60
Tabela 4 - Cursos do Campus Itabaiana contemplados no Edital 2013	61
Tabela 5 - Cursos do Campus Laranjeiras contemplados no Edital 2013	61


LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Universidade Federal de Sergipe - Campus Prof. Alberto Carvalho.....	47
Figura 2 - Mapa político do Brasil	49
Figura 3- Mapa do Estado de Sergipe.....	49
Figura 4 - Cidade de Itabaiana.....	49
Figura 5 - Site do CESAD/UFS.....	54
Figura 6 - Página do CESAD - Curso 1: Geração e Formação de Professores	55
Figura 7 - Página do CESAD - Curso 2- Culturas Digitais	55
Figura 8 - Facebook do Pibid/Pedagogia.....	56
Figura 9 - Função dos "4" Rs.....	72
Figura 10 - Blog Professores Conectados.....	89
Figura 11 - Arquivos e colaboradores	90
Figura 12 - Comentários	90
Figura 13 - <i>Blog</i> Inovando com Tecnologia.....	91
Figura 14 - Colaboradores, arquivos e lista.....	91
Figura 15 - Comentários	92
Figura 16 - <i>Blog</i> Tecnoblog da Educação	92
Figura 17 - Colaboradores, arquivos e comentários	93
Figura 18 - Recursos Educacionais Abertos.....	96
Figura 19 - Eventos	97
Figura 20 - Produção do livro Menino de Todas as Cores	102
Figura 21 - <i>Webquest</i> Inovando com Tecnologia.....	103
Figura 22 - <i>Webquest</i> do <i>blog</i> Professores Conectados.....	103
Figura 23 - <i>Webquest</i> do <i>blog</i> Tecnoblog.....	104
Figura 24- Construção das Oficinas em Grupos.....	104
Figura 25 - Construção das Fanfics	105
Figura 26 - Companheiro.....	106
Figura 27 - O livro da Maleta Viajante.....	107
Figura 28 - Oficinas a partir do REA	108

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Lista de Editais.....	124
Apêndice B - REA no mundo.....	125
Apêndice C - REA no Brasil.....	127
Apêndice D - Termo de livre consentimento.....	133
Apêndice E - Termo de livre consentimento.....	134

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFE	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
	<i>Allrightsreserved</i> (todos os direitos reservados)
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IFT	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MEC	Ministério da Educação
NIPPEC	Núcleo Integrado de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Ciência
OCW	<i>Open Courses Were</i>
OBAA	Padrão de Metadados de Objetos de Aprendizagem
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Pibid	Programa Institucional de Iniciação à Docência
Pibic	Programa de Iniciação Científica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PAEP	Programa de Apoio a Eventos no País
ProUni	Programa Universidade para Todos

REA	Recursos Educacionais Abertos
4Rs	Rever, Reutilizar, Remixar e Redistribuir
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SiCAPES	Sistema Integrado Capes
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 O PIBID E REA	17
1.2 METODOLOGIA.....	21
1.3 SEÇÕES DA DISSERTAÇÃO.....	24
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O PIBID	25
2.1 FORMAÇÃO INICIAL.....	26
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA	30
2.3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	36
2.4 PIBID NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	41
3 O PIBID NO CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO	47
3.1 A CIDADE DE ITABAIANA.....	48
3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFS	50
3.3 O PIBID/PEDAGOGIA – EIXO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	52
3.4 O EDITAL PIBID DE 2013	57
3.5 A ESCOLA 30 DE AGOSTO	65
4 RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS	66
4.1 REA: DIREITOS AUTORAIS.....	74
4.2 REA NA EDUCAÇÃO	78
5 OS RECURSOS EDUCACIONAIS PRODUZIDOS PELO PIBID (2014- 2015)	87
5.1 O <i>BLOG</i>	87
5.2 FACEBOOK: PIBID – FORMAÇÃO DE PROFESSORES	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

A motivação desta pesquisa não se deu por acaso ou meramente porque se vê o espaço escolar com outro olhar, e sim pelas questões que norteiam o espaço institucional e diante do fato do objeto de estudo instigar à busca de respostas, por ter sido aluna do Pibic (Programa de Iniciação Científica), no curso de Pedagogia/UFS, e ter participado do Pibid/Pedagogia/UFS durante alguns meses, no eixo Formação de Professores. Soma-se a isso, a observação, no decorrer da minha experiência profissional como professora do Ensino Fundamental, sobre o quanto o processo de ensino e aprendizagem vem se limitando às salas de aula, às tradicionais práticas pedagógicas e aos livros didáticos.

Além desses fatores norteadores que permitiram lançar o olhar para o objeto de pesquisa, os Recursos Educacionais Abertos (REA) no Pibid, tornou-se indispensável mencionar que o contato com leituras e discussões promovidas pela disciplina isolada Tópicos Especiais de Ensino – Culturas Digitais e Formação de Professores, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), no ano de 2014.1, despertou para o entendimento sobre o que compete ao âmbito da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na educação. Aliada a essas circunstâncias, o contato com as leituras sobre o objeto desta pesquisa, ajudou a ganhar fôlego para buscar, cada vez mais, o conhecimento a respeito da temática proposta.

O contato, as trocas e o compartilhamento de informações e bibliografias entre os experientes pesquisadores na UFS contribuíram, significativamente, para o processo de maturação e escolha formativa desta pesquisa. A pertinência com esses aspectos e o percurso que transitaram a caminhada até o objeto de pesquisa - REA no Pibid-, ocorreu, com mais veemência, a partir de várias leituras relativas ao objeto deste estudo, aliadas à participação na pesquisa que foi desenvolvida durante o Pibic no período de 2014-2015, intitulado Avaliação de Práticas Pedagógicas, utilizando as TIC nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O referido projeto teve como objetivo geral avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em formação inicial do Pibid/Pedagogia e, especificamente, verificar os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da utilização de práticas pedagógicas que utilizam as TIC, bem como conhecer a opinião dos professores das escolas sobre a utilização das TIC nas práticas pedagógicas pelos professores em formação inicial.

A pesquisa Pibic foi desenvolvida no Colégio Estadual Nestor Carvalho Lima e na Escola Municipal 30 de Agosto, ambas localizadas em Itabaiana/SE, optando-se, dentre elas,

em pesquisar a segunda escola, por ser uma instituição que trabalha com o Ensino Fundamental Menor, considerando que, neste nível de ensino, se observa maior busca por constantes metodologias diversificadas, capazes de oportunizar aos alunos a aquisição, principalmente, da leitura e da escrita. A importância sobre a nota do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), também foi um indicador levado em consideração na hora da escolha do campo de pesquisa.

De acordo com site do Inep, a Escola Municipal 30 de Agosto obteve, no ano de 2011, a nota de 2,7 considerada, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como abaixo da meta esperada para aquele ano, que seria 3,6. No ano de 2013, a nota foi de 3,9, média prevista pelo Ideb, enquanto, em 2015, a nota obtida foi 4,3, acima do índice estimado de 4,2. O Ideb 2015, por município, mostrou que a cidade de Itabaiana obteve a nota de 4,0, no geral das escolas municipais, entre as turmas do 1º ao 5º ano. Com base nesses resultados, que motivaram a pesquisa, pretendeu-se estudar sobre o REA para melhor entender como se dá a sua eficácia na Escola Municipal 30 de Agosto, considerando-se que há bastante tempo, na educação brasileira, a aprendizagem tem sido uma preocupação para muitos educadores.

Assim, em tempos de transformações, tornou-se importante refletir sobre a sala de aula para além de alguns fatores já frequentes. Nesse sentido, propor a abertura dos recursos educacionais não deixa de ser também uma oportunidade de trabalhá-los, fazendo uso do conjunto dos referenciais disciplinares a fim de contribuir também para o processo de aprendizagem. Espera-se com a presente pesquisa colaborar e somar às pesquisas do PPGED/UFS, tendo em vista que o banco de dados das dissertações e teses do referido programa, entre os anos de 2000 a 2015, evidencia que tal objeto ainda não foi investigado. Espera-se, com isso, o fortalecimento entre o programa Pibid/Pedagogia/Itabaiana e a Escola Municipal 30 de Agosto, que recebe este programa pelo eixo de Formação de Professores desde o ano de 2014.

Nessa mesma escola, são realizadas oficinas, planejadas e organizadas por dois dos grupos do eixo de Formação de Professores do programa Pibid/Pedagogia/Itabaiana. Delas fazem parte vinte bolsistas ID (alunas do curso de Pedagogia) e duas supervisoras (professoras do ensino fundamental menor, que lecionam na Escola Municipal 30 de Agosto) que desenvolvem as oficinas, organizadas semanalmente, em grupo, para as turmas do 1º ano e 5º ano do Ensino Fundamental da citada escola.

1.1 O PIBID E REA

A partir do século XX, precisamente no decorrer dos anos 90, acentuaram-se as preocupações com as políticas públicas educacionais brasileiras e com a universalização da educação básica. No entanto, observa-se que ainda há desafios a serem enfrentados, principalmente no âmbito da qualificação docente e das políticas públicas de educação. Diante disso, e com as mudanças que ocorreram no programa de formação à docência com a criação da Nova Coordenação¹ de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2007, pela lei nº 11.502, alguns programas de formação inicial e continuada passaram a se destacar nesse segmento, como foi o caso do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Observatório da Educação e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Todos esses programas, de acordo com a Capes, já apresentam resultados.

No caso do Pibid, existem relatórios que são produzidos pela Capes e pela DEB², que explicitam alguns resultados catalogados entre os anos de 2009 a 2014. Ainda assim, no Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (ForPibid), ocorrido em dezembro de 2016, foi anunciado que haverá a avaliação do Pibid em 2017. Tal avaliação é de suma importância, pois a Capes objetiva não só ofertar formação inicial e continuada, mas auxiliar na melhoria da educação do país atendendo às exigências da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (2014/2024), bem como das deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010, 2014).

No que se refere à qualidade da educação, necessita-se muito mais que formar e qualificar os professores, sendo indispensável, por exemplo, a valorização da carreira desse profissional. Nesse sentido, destaca-se uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica que concede bolsas a alunos de licenciaturas participantes de programa de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Esse programa é denominado de Pibid.

¹ “Passados 57 anos desde a criação da Capes, o Congresso Nacional aprovou, por unanimidade, a Lei nº 11.502/2007, da qual se originou Nova Capes que, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”. Extraído do site: <<http://www.Capes.gov.br>>.

² Diretoria de Formação de professores da Educação Básica. Extraído do site: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>.

O Pibid foi criado em 2007 e ampliado em 2013, visando atender mais e melhor às necessidades competentes ao âmbito da educação. Embora se saiba que isso ainda não dá conta da problemática da formação docente, mesmo assim, de acordo com o relatório da DEB (2012 – 2014), esse programa é de fundamental importância tanto para a escola pública, que o recebe, quanto para a universidade, especialmente porque, ao longo dos últimos anos do século XX e início do século XXI, se tornou mais constante a carência de uma formação docente contextualizada com a realidade dos discentes em formação e dos professores que já se encontram em sala de aula.

Essa realidade tem sido vista, pelas universidades, no âmbito teórico, sendo esta uma das possíveis razões pelas quais o Ministério da Educação, conforme relatório da DEB (2012-2014), aposta em programas como o Pibid, posto que este se preocupe em desenvolver uma formação que contemple teoria e prática, sobretudo porque, desde muito tempo, essas são inquietações para muitos educadores. Compreende-se, nessa perspectiva, que existe a necessidade de se trabalhar ambas em sala de aula, de modo atender às emergências do público que hoje frequenta o espaço escolar. Essa seria umas das formas de atingir a qualificação docente que, discutida por autores como Gatti, (2008, 2009), Gatti e André (2011), André (2002), Libâneo, (1998), Pimenta, (1997), Libâneo e Pimenta, (1999), Nóvoa, (2002), Imbernón, (2012), é indicada como o modo de tornar esses profissionais aptos a atender às emergências dos educandos, em virtude das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade.

Uma das causas que ocasionaram mudanças na sociedade contemporânea, observado com mais veemência ao final do século XX, situa-se na disseminação das TIC. Não se pode negar que a sociedade está permeada por diversas tecnologias, as quais não só os alunos, mas as pessoas em geral, estão tendo acesso tanto na escola quanto, principalmente, fora dela. O uso de dispositivos tecnológicos móveis, tais como *smartphones*, *tablets* e *netbooks*, são utilizados pelos sujeitos praticantes culturais da sociedade atual, denominada por alguns autores como sociedade em rede (CASTELLS, 1999), sociedade tecnológica (MARCONDES FILHO, 1994), sociedade do conhecimento (KOMNINOS, 2002), sociedade da informação (BELL, 1978), sociedade do saber (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990), dentre outras expressões.

Independentemente do conceito que se empregue em dada época, são essas sociedades que terminam por contribuir para o crescimento cultural e econômico do país e, conseqüentemente, molda a forma de pensar e os afazeres dos indivíduos, a exemplo de uma transmissão, geográfica e temporariamente divergente ou concomitante, de voz, vídeo e

mensagens, através de um dispositivo móvel. Com as TIC e os dispositivos móveis que circulam na sociedade, hoje já é possibilitado aos sujeitos que frequentam ou não a escola produzir, reproduzir e compartilhar vídeos, escritas, imagens, de tal forma que o uso unicamente do livro didático e da escrita no papel torna-se desestimulador. O aprendizado na rede, na tela do computador, *tablet* e telefone, tem chamado mais atenção e, por vezes, despertado o interesse em aprender de uma forma criativa, autônoma e colaborativa.

Em que pesem esses motivos, é fundamental repensar o espaço da escola, as práticas pedagógicas e o currículo, porque ao longo dos tempos compreende-se que a escola é um ambiente de aprendizagem, em que a relação de ensino e aprendizagem pode e deve ser ativa (participativa), descentralizadora e democrática, já que o processo de aprendizagem pode ocorrer em vários e por diferentes caminhos. Um desses caminhos diz respeito ao uso dos Recursos Educacionais Abertos (REA), levando-se em conta que o espaço de aprendizagem não está mais restrito à sala de aula, perpassando pelos livros didáticos, laboratórios de pesquisas, programas de pesquisa *stricto sensu*, conferências, seminários, congressos, feiras de pesquisas, bancas de qualificação e defesa de tese e dissertação, por países de mesma língua ou diferentes línguas.

Em tempos de avanços tecnológicos, o uso e expansão da rede de *internet* sem fio como *Wi-fi*,³ banda larga⁴, rede 3G⁵ e 4G⁶, não dá para negar que as informações disponíveis na rede, podem ser transformadas em conhecimentos que, partilhados em domínio público sob licenças abertas e semiabertas, podem ser baixados, remixados, adaptados e compartilhados.

Por conseguinte, a *internet* e as redes de colaboração não são mais algo do futuro. O potencial das redes trazidas pela expansão do uso, em tempo geograficamente diferenciado, da *internet*, pode auxiliar na democratização do conhecimento que não é mais estático, absoluto, e sim dinâmico. Nesse sentido, pode-se pensar sobre as possibilidades de

³ Apesar de o termo *Wi-Fi* ser uma marca registrada pela *Wi-Fi Alliance*, a expressão hoje se tornou um sinônimo para a tecnologia IEEE 802.11, que permite a conexão entre diversos dispositivos sem fio. Amplamente utilizado na atualidade, a origem do termo, diferente do que muitos acreditam, não tem um significado específico. A expressão *Wi-Fi* surgiu como uma alusão à expressão *High Fidelity* (Hi-Fi), utilizada pela indústria fonográfica na década de 50. Assim, a o termo *Wi-Fi* nada mais é do que a contração das palavras *Wireless Fidelity*, algo que se traduzido não representa muito bem a tecnologia em questão. Disponível em: <<http://www.infowester.com/wifi.php>>.

⁴ Segundo a Cisco, a definição de banda Larga se resume em dois tópicos: Velocidade de conexão igual ou superior a 128 Kbps para *download* e *upload*. Conexão permanente, ou seja, 24 horas por dia, sete dias na semana sem interrupções e sem ocupar a linha telefônica. Além destas definições, a Banda Larga conta com várias formas de transmissão: A cabo, 3G, ADSL, *Wi-Max*, Satélite, EDGE e mais algumas.

⁵ 3 G é uma sigla que representa a terceira geração, daí o nome 3G, de padrões e tecnologias da telefonia móvel, substituindo o 2G.

⁶ 4G É uma sigla que representa a quarta geração, mas diferente da 3 G, por possui uma torre que suporta transmitir para mais usuários. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br>>.

contribuição das redes (*internet*) e também dos REA, como formas de se trazer acesso a materiais de forma gratuita, atendendo, assim, à necessidade de aprender de terceiros, isto é, de quem as procura.

Compreendem-se por REA, de acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2013), os materiais de ensino, aprendizado e pesquisa que estão em qualquer suporte ou mídia disponíveis ao domínio público ou licenciados de forma aberta, a exemplo da *Creative Commons*⁷, que permite a terceiros, inclusive aos envolvidos em programas como o Pibid, utilizar, reutilizar, fazer adaptações para melhor atender às necessidades do educando e potencializar as atividades do docente. Podem ser REA, os cursos completos ou metade destes, módulos, livros didáticos, artigos, vídeos, testes, fotos, cursos *online*, textos, músicas, pesquisas, *softwares* ou, até mesmo, qualquer meio que venha apoiar na aquisição ou ampliação do conhecimento.

De acordo com a Declaração de Paris sobre Recursos Educacionais Abertos (2012), estes recursos são materiais de ensino, pesquisa e aprendizagem que estão em qualquer suporte digital ou não, mas desde que sejam em domínio público e divulgados em licença aberta de modo que terceiros possam ter acesso, bem como distribuí-lo ou readaptá-lo para melhor atender às necessidades individuais ou do grupo no que tange à aprendizagem. São diversas as possibilidades de se trabalhar com o REA, dentre elas estão a educação formal, informal, presencial, à distância e especial, pois esses recursos permitem que todos possam participar da construção da aprendizagem, mesmo para aqueles sem acesso a uma instituição de ensino credenciada e certificadora.

Portanto, a partir desse entendimento do que é REA e seu potencial para espaço educacional, é que surge aqui a necessidade desta pesquisa de investigá-lo detendo-se, apenas, aos recursos educacionais abertos produzidos pelas bolsistas de Iniciação à Docência e supervisoras do Pibid/Pedagogia/UFS do Campus Prof. Alberto Carvalho em Itabaiana, no estado de Sergipe (SE), partindo-se do pressuposto de que são infinitas as formas de ensinar e aprender. O REA, desde a sua criação, possibilita e contribui com o processo de transformação em meio à relação de ensino e aprendizagem na educação, seja essa formal ou não.

⁷O *Creative Commons* é uma organização não governamental que tem como foco a elaboração e manutenção de licenças livres que auxiliem na cultura de criação e compartilhamento, movimento que tomou força com a expansão mundial da *Internet*. Hoje, as licenças estão em sua terceira versão e foram adotadas e adaptadas por mais de cinquenta e cinco países, inclusive pelo Brasil. Não há uma licença única no *Creative Commons*, e sim vários tipos de licença que permitem liberdades diferentes. A ideia por trás do *Creative Commons* é permitir ao autor entender quais são os seus direitos. Extraído do site: <http://educacaoaberta.org/wiki/index.php?title=Licen%C3%A7as_abertas_e_Creative_Commons>.

O formato aberto auxilia o acesso ao conhecimento, pois se constitui em um meio de contribuição para a transformação do cenário limitado, principalmente, pelos livros didáticos e por algumas práticas pedagógicas que, com o passar do tempo, ainda vêm se perpetuando na escola. Diante de tal contexto, compreende-se a necessidade de trazer para o âmbito desta pesquisa um conjunto de questões que impulsionam ao entendimento do objeto dessa pesquisa (Os Recursos Educacionais Abertos no Pibid/Pedagogia/UFS). Os questionamentos são: (1) Como as bolsistas de iniciação à docência e as supervisoras do Pibid/Pedagogia/UFS produziram materiais para as oficinas realizadas nas escolas? (2) Esses materiais podem ser considerados Recursos Educacionais Abertos? (3) Que materiais são esses? (4) Quais os ambientes *online* onde são compartilhados?

Com intuito de responder tais perguntas, formulou-se como objetivo geral compreender os Recursos Educacionais Abertos produzidos no Pibid-Pedagogia/UFS – Eixo Formação de Professores - nos anos de 2014 e 2015. De acordo com esse escopo, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever a implantação do Pibid no curso de Pedagogia na UFS - Campus Prof. Alberto Carvalho, em Itabaiana/Sergipe;
- Analisar o que são os Recursos Educacionais Abertos, suas características e possibilidades para a educação;
- Conhecer a partir das características dos Recursos Educacionais Abertos os materiais produzidos pelas bolsistas ID com as supervisoras do Pibid.

1.2 METODOLOGIA

Para se chegar aos resultados dessa pesquisa, foi preciso traçar alguns caminhos como a análise dos *blogs* e do Facebook, este último, motivado devido às poucas postagens que se tinha no *blog* e, em entrevista, apontado como um ambiente que se caracteriza como o canal de maior das postagens, por razão de possuir uma configuração de rede dentro da realidade de acesso e participação dos membros. Além das análises desses ambientes *online*, foi realizada uma entrevista coletiva semiestrutura. Quanto ao plano metodológico, a abordagem foi de natureza qualitativa e, relativamente aos seus objetivos caracteriza-se como explicativa, no âmbito do estudo de caso sobre o REA no Pibid/Pedagogia/UFS.

Na escolha pela pesquisa qualitativa e explicativa considerou-se que estas abordagens visam à compreensão e o detalhamento dos significados do objeto em análise. No que se refere à pesquisa qualitativa, há o elemento humano como parte fundamental, por sua

importância, para a interpretação dos dados que, de acordo com Gil (2010), reside na razão de estes manterem uma conexão com o todo. Sua finalidade primeira é descrevê-los, de modo a explicar determinado fenômeno. O que se procura na interpretação de dados, na esfera qualitativa, é a obtenção de um sentido que traz a teoria, de modo a fundamentar o conhecimento científico. Para Martins e Bicudo (1994), há uma relação entre o mundo objetivo e subjetivo que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significado são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

No tocante à pesquisa de cunho explicativo, de acordo com Gil (2010), deveu-se ao fato de que este tipo é considerado o que mais aprofunda o conhecimento da realidade e porque explica a razão, o porquê das coisas, constituindo-se, por este motivo, como o tipo mais complexo e delicado. Quando realizada nas ciências naturais, requer o uso do método experimental, e nas ciências sociais requer o uso do método observacional.

Relativamente ao estudo de caso, sua opção justifica-se por ser, de acordo com André (2005), um estudo mais concreto, contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor. Além disso, “[...] é usado em muitas situações para contribuir com nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24). Ainda, não se pode perder de vista que o estudo de caso é relevante quando as questões passam a exigir uma descrição ampla ou profunda de um determinado fenômeno. Sobre isso, Gil (2010, p. 57-58) afirma que “[...] o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]”.

Tendo como referencial o estudo de caso, esta pesquisa utilizou, como instrumento de coleta de dados, a entrevista do tipo semiestruturada e coletiva, cujos resultados foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo, pautada nas contribuições de Bardin (2011), que permitiu a construção das categorias deste estudo. A condução da entrevista seguiu um conjunto de questões previamente definidas, realizada em um contexto semelhante a uma conversa informal. Segundo Martins e Lakatos (2008), a entrevista pode ser projetiva (centradas em técnicas visuais), com grupos focais (estimula o participante a discutir sobre um assunto em comum), estruturadas (quando já se tem as perguntas formuladas), aberta (a pesquisadora propõe o tema e o entrevistado tem a liberdade para discorrer sobre o tema proposto) e semiestruturada (combinam perguntas abertas e fechadas).

A entrevista, que foi realizada com duas (02) supervisoras e cinco (05) bolsistas ID, na sala do Núcleo Integrado de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Ciência (NIPPEC), no dia 03 de agosto de 2016, com duração de 01h e 10 minutos, levou em consideração o

entendimento de esse ser mais um instrumento que permite ao pesquisador coletar dados e fazer uma observação mais clara do que o entrevistado responde, em detrimento das perguntas lançadas. Para Richardson (2008, p.207), “[...] a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A para uma B”.

De acordo com Gil (2010), a entrevista pode ser de caráter exploratório (precisa relativamente ser estruturada, permitindo eventuais indagações ou levantamento de dados e informações que não constam no formulário de perguntas) ou de coleta de informações (deve seguir o roteiro de perguntas previamente construído). A entrevista também pode ser direta (o/a pesquisador/a se posiciona frente ao entrevistado, é presencial) e indireta (o/a pesquisador/a se utiliza de recursos terceiros para obter as respostas, podendo ser realizada por telefone, *internet*, outros). Para esse autor, a entrevista é a técnica de coleta de dados mais utilizada nas pesquisas sociais, pois essa consegue obter dados e informações acerca dos que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, bem como as razões de dadas respostas.

Ainda de acordo como Gil (2010), a entrevista também tem suas vantagens e desvantagens. As vantagens são maior abrangência, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação. Além disso, a entrevista, se comparada aos questionários, não restringe aspectos culturais do entrevistado, tem maior número de respostas, oferece maior flexibilidade e possibilita que o/a pesquisador/a capte outros tipos de comunicação não verbal. Quanto às desvantagens, estas ocorrem, em especial, na coleta de dados, como a falta de motivação e de compreensão do entrevistado, a apresentação de respostas falsas, a incapacidade ou mesmo a inabilidade em responder às perguntas, a influência do/a pesquisador/a sobre o entrevistado, a influência das opiniões pessoais do/a pesquisador/a, além do custo com treinamento de pessoal para aplicação das entrevistas.

Após a realização da entrevista com os participantes desta pesquisa, passou-se para a análise dos dados, optando-se, como citado anteriormente, pelo método da análise de conteúdo, na perspectiva semântica⁸, pautada nas contribuições de Bardin (2011). Trata-se de uma análise que:

[...] é, particularmente, utilizada para estudar material do tipo qualitativo (aos quais não se podem aplicar técnicas aritméticas) [...] deve ser eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de compreender melhor um discurso de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitiva, ideológica, etc.), extrair os momentos mais importantes (RICHARDSON, 2008, p. 224).

⁸ É um ramo da linguística que estuda o significado da palavras, frases e textos de língua. Bardin (2011).

Prossegue Richardson (2008) afirmando que a análise do conteúdo é uma técnica e, como tal, tem características metodológicas como a objetividade (as regras do procedimento), sistematização (inclusão ou exclusão do conteúdo ou categorias de um texto de acordo com as regras consistentes e sistemáticas) e inferências (operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras). Por sua vez, Bardin (2011, p. 15) define a análise do conteúdo como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdo e continentes) extremamente diversificados”.

A análise de conteúdo é, portanto, uma técnica de interpretação de dados a qual exige, ao pesquisador, que se esquematize e objetive aquilo que será pesquisado. Esse método tende a preocupar-se com o conteúdo manifestado na comunicação, sem perder de vista a redução da complexidade do texto, devendo o pesquisador manter o foco no objeto, procurando conhecer aquilo que está por trás do significado da palavra, de modo a compreender o que foi dito/expresso (BARDIN, 2011). De acordo com essa autora, o que perfaz a análise do conteúdo é o domínio linguístico, os métodos lógicos, estéticos e formais, os métodos lógicos semânticos, os métodos semânticos, semânticos estruturais e a hermenêutica.

No que concerne às etapas ou critérios da análise, Bardin (2011) descreve que são estas: pré-exploração ou leituras fluentes do *corpus* das entrevistas; seleção, conhecimento do contexto de modo a deixar fluir as impressões e orientações; seleção das unidades de análise ou unidades significativas (recortes de sentenças, frases, parágrafos, ou texto completo de entrevistas, livros ou diário a serem utilizados); processo de categorização ou subcategorização (operação de classificação de elementos constitutivos, por diferenciação e agrupamento).

1.3 SEÇÕES DA DISSERTAÇÃO

A primeira seção, ou introdução, apresenta a motivação, o objeto desta pesquisa, o caminho que foi percorrido até chegar ao objeto em foco, os objetivos geral e específicos, as questões norteadoras, a metodologia desenvolvida durante a pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a abordagem, bem como a divisão das seções desta pesquisa.

A segunda seção discute, brevemente, sobre o que vem a ser políticas públicas, em seguida, trata da formação docente inicial e continuada no país, para discorrer a respeito do

programa Pibid, enquanto fruto da preocupação correlacionada com as exigências do cenário educacional neste novo século. Nessa seção, aborda-se sobre a importância do programa Pibid na formação dos docentes, trazendo à tona seu surgimento e ampliação, advinda, especialmente, pelo edital publicado do ano de 2013, foco desta pesquisa, no qual consta, também, a ampliação de vagas para o curso de Pedagogia no Campus Alberto Carvalho/UFS, em Itabaiana. As vagas ofertadas pelo edital nº 061/2013 foram ocupadas por oitenta alunas do curso, as quais iniciaram suas atividades em março do ano seguinte, ou seja, em 2014. Ainda faz parte dessa seção, as informações que subjazem ao edital do Pibid, a seleção que contemplou os quatro eixos. Eixo 1 – Formação de Professores que configuravam o subprojeto da instituição UFS; eixo 2 – Leitura e Escrita; eixo 3 – Diversidade Cultural e eixo 4 – A Criança e a Infância.

Na terceira seção, a preocupação consistiu em mapear o campo da pesquisa, o contexto que o circunda, qual seja o município de Itabaiana/SE, a Universidade Federal de Sergipe - Campus Prof. Alberto Carvalho, o curso de Pedagogia, as atividades desenvolvidas pelas alunas bolsistas ID e as supervisoras e a escola pública do Ensino Fundamental 30 de Agosto.

Na quarta seção, discorre-se sobre os REA e os Direitos Autorais e REA na Educação. Em seguida, na quinta seção, a discussão fica por conta dos dados extraídos a partir da análise dos *blogs*, Facebook e entrevista, a respeito da execução dos Recursos Educacionais produzidos, em 2014 e 2015, pelas bolsistas ID e supervisoras do programa Pibid. Essa penúltima seção contempla, também, a descrição e análise dos dados mediante fundamentação teórica pertinente ao objeto desta pesquisa. Na sexta seção e última, intitulada de Considerações Finais, são trazidas, para o cerne deste trabalho, as conclusões constatadas, compreendidas e analisadas de acordo com os referenciais teóricos e no próprio campo empírico.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O PIBID

Nesta segunda seção, apresenta-se uma discussão reflexiva sobre a formação dos professores, inicial e continuada, bem como as preocupações e problemas que ainda persistem a respeito desse tema. Somada a essa discussão, busca-se mostrar sobre o programa Pibid em sua trajetória, objetivos, metas, avanços e perspectivas a partir dos próximos editais.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL

A preparação para o exercício da docência é ponto central para o ensino, sendo que, no Brasil, segundo Gatti (2009), a formação docente está longe de atingir o desejado. Alguns problemas já são conhecidos como a teoria desconectada da prática da sala de aula e a baixa qualidade no rendimento dos alunos. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 prevê, na meta 15, medidas para mudar essa realidade, embora ela não seja a única alternativa para conseguir mudar o quadro atual. Existem outros caminhos possíveis para que isso aconteça, sendo um deles a formação inicial dos professores, pois é nesta formação que o licenciando entra em contato com o contexto da educação escolar através de teorias, concepções, tendências, didáticas, pesquisas, práticas e estágios.

Consoante Gatti (2009), tudo isso ainda não é suficiente para garantir uma boa formação, uma vez que, diante da diversidade que se encontra a sociedade, a formação docente requer estudos para além do que traz o currículo das licenciaturas. Isso é, conforme Azevedo et al. (2012), uma questão ainda bastante presente nas discussões, incidindo na necessidade de se repensar o panorama em que se encontra tal formação no país, posto que a formação docente não pode ser pensada desvinculada do espaço escolar. Nessa discussão, Pereira (1999) avalia que o projeto pedagógico para a formação docente deve estar em harmonia com as mudanças pretendidas para a Educação Básica.

Pode-se dizer que a formação de professores não deixa de inquietar os educadores, diante de tantas mudanças pelas quais a sociedade vem passando. A preocupação com essa formação só aumenta, principalmente no campo das licenciaturas, porquanto na própria Constituição Federal de 1988, na Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) e na sociedade, se manifesta, cada vez mais, a exigência com a qualidade da Educação Básica. No entanto, isso não é tão fácil de resolver, uma vez que muitas universidades, que formam licenciados, ainda estão com o currículo pautado, na maior parte, em disciplinas teóricas em detrimento das práticas (GATTI, 2009).

Ao se pensar em formação inicial, é importante entender que esta tem por objetivo preparar o futuro professor a fim de que desenvolva sua prática profissional, de forma a conseguir realizar a aprendizagem de seu aluno. Para tanto, é fundamental que a licenciatura seja bem sucedida. Mas, como garantir isso diante das problemáticas que essa formação vem enfrentando? Com mais política pública? Acredita-se, diante das discussões de autores como Pimenta (1997), Gatti (2011), Libâneo (2002), dentre outros, que se deva garantir uma

formação por excelência na licenciatura, considerando-se, neste contexto, que mais políticas públicas não sejam suficientes para atingir tal objetivo, muito embora sejam indispensáveis.

Segundo Libâneo e Pimenta (1999), atualmente, tanto o Ministério da Educação quanto o Conselho Nacional de Educação (CNE) têm provocado uma regulação da Lei 9.394/96, a LDB, no sentido de que os educadores possam rediscutir a formação docente, uma vez que, na contemporaneidade, o papel do professor tem sido bastante questionado. As concepções de educação, as teorias da aprendizagem e os impactos das tecnologias e a diversidade, constituem-se alguns dos fatores que delineiam o cenário educacional movido por diversas exigências (BRASIL, 2000). Dentre as exigências estão:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2000 apud REALI; MIZUKAMI 2002, p. 119).

Nesse sentido, observa-se o quanto a responsabilidade é indispensável ao sucesso da aprendizagem, sucesso que é também alcançado quando se faz a revisão dos modelos de formação já existentes nos cursos de licenciaturas com a finalidade de propor mudanças necessárias e atingir as exigências da atualidade, a exemplo da revisão do currículo nas licenciaturas. É fundamental, conforme Gatti (2008), a revisão da estrutura dos cursos. Diante desse entendimento, é relevante também compreender que a exigência educacional suscita que:

[...] o professor seja capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do aluno e do conhecimento. Para tanto, o perfil exigido necessita de uma formação consistente, com habilidades, competências, saberes diversos e capacidade de aprender a aprender sempre. Um dos grandes desafios para um ensino de qualidade encontra-se na formação docente; questão que ocasiona um fenômeno social preocupante, dada a sua influência na qualidade do ensino. Dessa forma, entende-se que os educadores, desde o princípio da vida acadêmica, devem se assumir como sujeitos inerentes à produção do saber e, assim definir sobre suas práticas o que ensinar (SILVA, 2013, p. 6).

É importante compreender que, essas exigências, na formação inicial dos docentes, não são recentes, pois, conforme Azevedo et al. (2012), nos últimos 40 anos, mais precisamente em 1968, começou a surgir, nas universidades, a discussão sobre a formação. Nos anos 80 e 90, com a democratização da educação e a promulgação da LDB, essa discussão tornou-se mais veemente. De acordo com esses autores, nessas duas últimas

décadas tem sido visível uma vasta produção sobre a discussão da formação. Nessa perspectiva, é oportuno observar que, até os anos 60, o modelo de educação que havia nas faculdades de filosofia foi bastante criticado.

Segundo Pereira (1999), havia uma nítida separação entre o saber científico e o pedagógico, o que culminava em estudos teóricos. Diz esse autor que:

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar. Nas universidades brasileiras, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia (PEREIRA, 1999, p. 112).

Para Azevedo et al. (2012), isso se reflete até hoje, sendo observada na fragmentação entre teoria e prática. Essa fragmentação tem sido preocupante para as universidades que tendem a levar à fragilidade na formação daqueles que irão atuar na Educação Básica. De acordo com Libâneo (1998, p.95), “o caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações de prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções, com ajuda da teoria”. A teoria e prática devem somar-se ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é relevante que desde a formação inicial os graduandos tenham contato com ambas, de modo a torná-las instâncias permanentes na prática da profissão.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1997, p.11).

As preocupações na formação docente inicial não param nessa relação entre teoria e prática, embora ela seja de fundamental importância. De acordo com André (2002), desde os anos 90 houve uma crescente produção no âmbito da formação inicial, passando de 28 para 60

produções. “Dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema formação inicial, 42 (14,8%)” (ANDRÉ, 2002, p. 9). Para a autora, as produções (dissertações e teses) feitas, nessa década, revelaram que os estudos pautavam-se em análise sobre o curso, disciplina, programa ou proposta específica de formação.

Observa-se ainda que, na pesquisa da André (2002), ocorrida no período de 1990 a 1998, não se constatava estudos de dissertações e teses voltadas para relação teoria e prática. Foi a partir da Lei 9.394/96 que surgiu a necessidade de se rediscutir a formação como um todo, o que, de acordo com Azevedo et al. (2012), provocou uma mudança nos currículos, especialmente no que concerne à teoria e prática, reforçada no art. 61, inciso I, Da associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

Somado a isso, a LDB, em seu art. 3º inciso IX, e a Constituição de 1988, art. 206, inciso VII, reforçou sobre a qualidade da educação, configurando, assim, maiores preocupações no âmbito da formação dentro das universidades, pois implicou em exigências quanto ao padrão de qualidade para a Educação Básica. Em que pese essa exigência para a educação, surge mais um grande desafio: a formação docente. Segundo Silva (2013), no Brasil, desde o fim do período militar até a contemporaneidade, a fase politicamente marcada na educação foi a partir do trabalho de Paulo Renato Souza, Ministro da Educação de 1995 a 2000. No exercício de suas funções ministeriais, Paulo Renato foi o responsável pela criação de vários programas pensados tanto na formação de professores quanto para a qualidade da educação, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dentre outros. Além desses programas, como afirma Silva (2003), ele criou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Um ano após a promulgação dessa diretriz, surgiu a diretriz curricular para cada curso.

Nesse contexto, percebe-se que, apesar dos desafios, na formação docente, devido às exigências, houve possíveis mudanças, a fim de atender os dispositivos legais e as necessidades sociais. Ainda é preciso vencer outras barreiras, especialmente nas políticas educacionais, valorização profissional, *déficit* de profissionais, financiamento da educação, estrutura escolar, gestão e formação contínua do professor, pois é sabido que a preocupação com a formação docente no Brasil não emerge apenas das políticas públicas. Historicamente, a formação inicial e a continuada vêm sendo alvos de reflexão feita por educadores que veem ambas sendo exigidas, em razão das mudanças ocorridas no mundo desde as transformações

sociais e tecnológicas, até os currículos das instituições de educação básica e nos centros de formação docente, o que não deixa de ser um desafio para o país e toda a sociedade.

De acordo com Gatti (2008), os desafios são visualizados por diversos prismas, mas todos se estreitam para o papel das políticas governamentais e para a atuação do professor que, em pleno século XXI, observa-se o quanto tem sido difícil dar conta da demanda de alunos oriundos da diversidade social, que agora frequentam a escola em busca de sanar as injustiças sociais através da oferta da educação para todos. Uma demanda que traz consigo uma série de preocupações que partem desde a própria estrutura física da escola à formação docente.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada tem sido tema de muitas discussões nos centros acadêmicos, pois essa tem se mostrado cada vez preocupante para os educadores, principalmente porque existe a necessidade do docente em exercício continuar a busca de saberes imprescindíveis para a atuação profissional. Embora ela tenha tal relevância, a forma como tem sido constatada tem angustiado os educadores, pois de acordo com Imbernón (2012), existe uma procura dos docentes por formação, mas não há mudanças na educação.

No tocante à realidade brasileira, segundo Gatti, Barreto e André (2011) o país buscou trazer mudanças a partir das possibilidades e engajamento da formação docente. Assim:

Com objetivos próprios, provocados por movimentos internos pela atuação de organizações civis, universidades e sindicatos, como também se aliando às iniciativas internacionais da UNESCO na busca de propiciar educação para todos, o país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações políticas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.27).

Apesar de o governo ter trazido contribuições para sanar algumas dificuldades na educação, Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que estas não foram suficientes porque a questão estava centrada na formação e condições de trabalho do docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – ao ensejar exigências quanto à formação inicial e continuada dos professores, através da mudança de governo do então

presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2000) para o de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), contribuiu para a reforma da Educação Superior no Brasil e para as políticas públicas de formação docente. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011)

Não obstante, a LDB assegurou em seu art. 67, mais especificadamente no inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como obrigação dos poderes públicos através dos artigos n.º 80 e 87. Torna-se por oportuno esclarecer que no art. 80, a figura do poder público é tratada como o responsável que irá incentivar o desenvolvimento das políticas de formação docente. Já o art. 87, § 3, inciso III, traz o dever do município em ofertar capacitações para os professores em exercício, haja vista que, anteriormente à publicação dessa lei, ainda se constata um número de docentes que não possuíam nem a formação inicial acadêmica.

Essa inquietação contribuiu para o cenário dessa profissão, em passar por modificações considerando que garantir uma educação de qualidade não condiz, necessariamente, em atender às exigências da Constituição 1988, mas possibilitar para a sociedade respostas de uma educação voltada para o mercado de trabalho e para a condição humana dos indivíduos.

De acordo com Gatti (2008), a LDB veio provocar os poderes públicos, nomeadamente no que compete à formação continuada dos professores. Por outro lado, ela trouxe também a rediscussão sobre a qualidade na educação e a formação, pois de acordo com Nóvoa (1992, p.12), “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Corroborando com esse entendimento, Imbernón (2009, p.49) explica que “o professorado tem de assumir seu papel na estrutura organizacional da educação”. Para que isso ocorra, é indispensável a formação inicial e continuada que no caso do Brasil, segundo Gatti (2008), só se edificou devido a uma pressão das redes e dos sindicatos da categoria.

Essa pressão foi atenuada pela lei que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁹, respaldo legal que contribuiu para o desenrolar de cursos de formação continuada para os professores em exercício. Após dez anos de sua criação, o FUNDEF foi substituído pelo

⁹O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação encontra-se na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Nacionalmente, foi implantado em 1º de janeiro de 1998, quando a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)¹⁰, por meio da medida provisória nº 339/2006 e sancionada pela lei nº 11.494/2007.

[...] esses fundos também foram responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equânimes de valorização do magistério, ao potencializar o provimento de recursos de que essas necessitam para a sua concretização e contribuir para a própria estruturação do espaço político requerido nas redes de ensino para o desenvolvimento profissional dos docentes. Esses fundos também alicerçaram nos estados e nos municípios as bases para o incremento de políticas de ampla envergadura de formação em serviço de docentes, entendidas como um direito dos profissionais da educação e como uma condição indispensável ao exercício da profissão (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 34).

No que pese tal pertinência financeira, essa contribuiu para as políticas de formação docente. Ainda assim, o problema que emergiu dessa corrida pela formação continuada, de acordo com Gatti (2008), foi o fato de a capacitação ter restringido-se a uma especialização sem certificação profissional, ao mesmo tempo em que servia para pontuar as carreiras ligadas ao ensino, motivo gerado pela não exigência especial dada a essa formação. Uma das saídas desse problema foi “seguindo o caminho das normatizações, nos desdobramentos da LDB, em que no ano de 2003 o MEC, por meio da portaria ministerial n. 1.403, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica.” (GATTI, 2008, p. 65). Isso acaba por configurar uma nova preocupação para os educadores, pois a formação continuada é pensada para a contínua aprendizagem do profissional diante as implicações e diversidade que a escola se encontra no século XXI, no entanto, como reforça Imbernón (2009), há existência de procura, no entanto, não há mudanças.

É possível que seja porque ainda predomina a formação transmissora, com supremacia de uma teoria descontextualizada, distante dos problemas práticos, baseada em um professorado de competência mediana, que não existe... Embora o discurso de que a formação tem de se aproximar dos centros e partir das situações problemáticas dos docentes, os projetos de formação autônomos nos centros continuam sendo uma reivindicação permanente. Temos de introduzir-nos na teoria e na prática de formação docente em novas perspectivas: as relações entre o professorado, os sentimentos e atitudes, a complexidade docente, a troca de relações de poder

¹⁰O FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br>>.

nos centros formadores, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade e não somente preocupar-nos com a formação específica para a disciplina de atuação. A formação permanente do professorado teria de facilitar a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, mediante a análise da realidade, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre esta; a capacidade do professorado de produzir conhecimento pedagógico mediante a prática educacional, assim como o intercâmbio de experiências entre iguais e com a comunidade, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional, e aumentar a comunicação entre o professorado (IMBERNÓN, 2009, p. 45).

Ao contrário do que se esperava para a formação continuada, como acentua Imbernón, a busca por cursos de especialização não se esgotou. Outra forma para desenvolver a formação continuada, consoante Gatti (2008), foi através da Educação à Distância (EaD), um passo que a nova orientação do MEC deu para transferir esse problema para a Secretaria de Educação à Distância¹¹, devido a ocorrência da mudança de ministro da educação que já havia colocado tal discussão sob responsabilidade daquela secretaria.

É preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal (GATTI, 2008, p. 66).

Mais uma vez, se está diante de uma preocupação da obtenção de um certificado em especialização, advinda da exigência da formação continuada. Contudo, falta o cuidado com o aprendizado, considerando-se que a formação não se esgota em si, porquanto pode ser realizada dentro e fora da sala de aula (IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 1992). O resultado desse não entendimento levou muitos profissionais a buscar as mais diversas especializações e, como forma de atender o contingente, o governo, esperando atingir um número de professores em exercício nas redes municipais e estaduais, passou a ofertar cursos no formato EaD de forma gratuita e com tempo limitado para sua execução. A estimativa do poder executivo era contribuir para que muitos professores recebessem o título de licenciados, aptos a trabalhar em sala de aula.

¹¹A Secretaria de Educação à Distância foi extinta em 2011, passando seus programas e ações a vincular-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), enquanto a UAB está abrigada pela CAPES. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/02.pdf>>.

Segundo o observatório do PNE, em 2007, o número de professores com pós-graduação era de 301.849 e, em 2014, o quantitativo subiu para 701.164, com previsão de atingir 50% em até o ano de 2024. Pela evolução numérica entre 2007 a 2014, observa-se uma crescente procura pela especialização que, segundo Gatti (2008), deve-se às necessidades e esforços dos dispostos legais. Um exemplo de esforço do poder público para continuar a atender a formação docente foi a UAB, criada pelo Ministério de Educação em (2005), em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, com objetivo de também atender esse tipo de formação.

Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação à Distância (DED/Capes), com vistas à expansão da Educação Superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Atualmente, são 88 instituições que integram o Sistema UAB, entre elas estão as Universidades Federais e Estaduais, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFT). Ainda que se tenha expandido essa nova forma de oferta de formação docente inicial e continuada, conforme Gatti e André (2011) ela não é a única e viável forma de formação trazida para solucionar esse problema (formação docente), pois com a reformulação das atribuições da CAPES, em 2007, os programas de formação docente passaram a ser coordenadas pelo Sistema Nacional de Pós-graduação, no Brasil, que também se tornou responsável pela formação inicial e continuada de professores da educação básica.

A CAPES, que é uma fundação pública vinculada ao MEC, tem por atribuição subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento das atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, de acordo com o que preconiza a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Conforme a Capes (2016), a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) atua em duas linhas de ação: (1) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; e (2) no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

Além dessas duas linhas de ação em que realizam suas atividades, a Capes tem, em regime de colaboração com as IES, os estados e os municípios, as seguintes diretrizes: formação de qualidade; valorização do magistério; integração entre pós-graduação/formação

de professores/escola de educação básica; inovação educacional com base na ambiência psicossocial, na produção, disseminação e, especialmente, no acesso ao conhecimento; responsabilidade compartilhada entre os entes envolvidos. Dentre os programas de ação e fomento que a Capes tem desenvolvido desde 2007, os que mais vêm se destacando, no âmbito da formação inicial e continuada, são a Prodocência, PIBID, Observatório da Educação e o PARFOR, todos concatenados com a preocupação das políticas públicas de formação docente. Além desses programas, a Capes também fomenta o Programa Novos Talentos, Projetos Especiais de Apoio à Educação básica, Programa de Cooperação Internacional, Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP), Mestrado Profissional, além da Universidade Aberta no Brasil (UAB).

Apesar de serem vários os programas fomentados pela Capes desde o ano de 2007, apenas o Prodocência, Pibid, Observatório da Educação e Parfor, segundo a própria Capes, são os que mais se destacaram por conseguirem consolidar os objetivos dessa Comissão relativamente à formação docente. Para Gatti e André (2011), todos esses programas foram organizados para atender a uma antiga discussão que permeava a formação dos professores, diante de alguns resultados explícitos nos relatórios de avaliação. Faz-se importante observar que as questões que rodeiam esse tema não se resolvem apenas com a obtenção de inúmeros licenciados com títulos de especialização. A qualidade na educação é alcançada quando o centro dessa formação é pensado também no âmbito de [...] “um profissional reflexivo e crítico, capaz de realizar processamento de informação, análise e reflexão crítica, de decisão racional, de realizar avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto profissionais como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas” (IMBERNÓN, 2009, p.46).

Para Pimenta (1997, p. 9), algumas das implicações das quais os professores são acometidos, impedindo-os de ter uma formação reflexiva e crítica, provêm desde a formação inicial, porque é neste período que alguns saberes são trabalhados de forma desarticulada, “às vezes, um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia”, culminando na não formação do docente reflexivo e crítico. Torna-se necessário, para que o docente alcance esse objetivo, especialmente, “a formação de professores reflexivos em se compreenda um projeto humano emancipatório” (PIMENTA, 1997, p. 12), e não uma formação pautada apenas em teorias, como as universidades vêm desenvolvendo desde a licenciatura, conforme apontam Azevedo et al.(2012), Gatti (2009), Imbernón (2009) e Pimenta (1997).

2.3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O Pibid é um programa de incentivo de valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, idealizado no Brasil pela Capes em parceria com o Governo Federal, de acordo com a pretensão de ambos no que se refere a atender os estudantes de graduação e de formação inicial nos cursos de licenciatura das universidades de todo país. De 2013 a 2016, esse programa vem sendo bastante pesquisado, as discussões sobre o Pibid nas produções nas dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação em Educação no país podem indicar os efeitos do programa perante a comunidade acadêmica, universidades e escolas participantes, no tocante a formação docente.

De acordo com o banco de dados da Capes, já existem 58 produções entre teses e dissertações sendo 46 dissertações, que tratam principalmente dos temas formação de professores nos cursos de pedagogia, química, física, matemática, formação inicial e continuada, as práticas e experiências desenvolvidas pelo programa, as contribuições do Pibid, impactos do programa, e 12 teses que tratam dos temas formação docente, o Pibid e o currículo, contribuições do Pibid nos cursos de matemática, reflexões sobre o Pibid enquanto política pública. As produções estão voltadas para o Pibid como anseio na formação docente, diante das exigências da contemporaneidade e as preocupações emergentes da educação.

Na plataforma do *Scielo*, dentro da área de ciências humanas, foram encontrados 12 artigos entre os anos de 2014 e 2015, que tratavam da temática Pibid, a partir de relatos de experiências, formação docente, letramento e práticas.

O programa Pibid advém de política pública. Entende-se por esse assunto, de acordo com Souza (2006), como sendo um conjunto de ações do governo, uma ação elaborada para o enfrentamento de um problema. Ainda de acordo com a autora, as políticas públicas são capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e a inclusão social.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

Segundo Souza (2006), embora a política pública seja formalmente para atingir um fim em prol da sociedade, advindo do governo, ainda assim tem sido ela responsável por algumas possibilidades de inclusão social, como se tem visto principalmente na educação.

Já para Secchi (2011), a política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Em que não apenas o poder político o faz sozinho, mas compartilha essa responsabilidade com redes sociais, educacionais e etc. Secchi (2011, p. 2) afirma:

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de política pública é tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

O entendimento de política pública é amplo, porém, atualmente ele está sendo voltado para o foco na resolução do problema público, ao invés do foco em quem (governo) a criou, pois é visível a necessidade de política no âmbito de várias áreas, a exemplo do meio ambiente e educação (SECCHI, 2011).

No âmbito educacional as políticas públicas são vistas através de programas governamentais, a exemplo do Pibid que desde o ano de 2007 tem se preocupado com a formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura e também com a formação continuada.

Esse programa foi lançado pela Capes, no ano de 2007, inicialmente para os cursos de licenciaturas como Química, Física, Biologia e Matemática, pois havia a necessidade no cenário educacional de profissionais formados nestas áreas, posto que demonstravam uma estimável carência, principalmente no ensino médio de todo país. Consoante a definição da Capes, o Pibid diferencia-se dos estágios supervisionados das IES, por ser uma proposta extracurricular e ter carga horária maior que o estágio, além de permitir que graduandos, até mesmo aqueles cursando desde o primeiro período letivo (a depender do que consta no projeto da IES), possam participar.

Segundo o Relatório da DEB, correspondente aos anos de 2009 a 2014, podem participar do programa IES federais, estaduais e municipais, instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas (sem fins lucrativos e participantes de programas estratégicos do MEC), bem como as instituições privadas que visam lucros em suas atividades educacionais, desde que participantes do Programa Universidade para Todos (ProUni). De acordo com Relatório de Gestão da Diretoria da Educação Básica Presencial, essas instituições privadas passaram a participar do programa somente a partir de 2013. O critério usado pela Capes para

a oferta do programa nas instituições privadas, consistiu no entendimento de que 74% dos professores que atuam na rede pública de ensino são provenientes da formação institucional privada.

São quatro os perfis de bolsista contemplados pelo programa, dentre eles o coordenador institucional que atua como responsável pela coordenação do projeto na IES e interlocutor com a Capes. Outros perfis contemplados com a bolsa são os coordenadores de áreas que são docentes da IES responsáveis pela coordenação dos subprojetos na área em que participam do programa. Quando há número elevado de alunos bolsistas ID no projeto da IES, pode-se constatar a presença do coordenador adjunto incumbido de auxiliar o coordenador institucional Capes. E, por fim, os supervisores que são professores das escolas públicas participantes do programa, designados para acompanhar as atividades docentes realizadas pelas alunas que participam dos projetos, também consideradas bolsistas ID.

No que se refere ao financiamento, o recurso de custeio baseia-se no número de bolsistas ID que participam do programa. De acordo com o Relatório de Gestão DEB (2009-2014), as bolsas são distribuídas das seguintes formas: aluno bolsista, R\$ 400,00; Coordenador Institucional, R\$ 1.500,00; Coordenador de área, R\$ 1.400,00; Supervisores, R\$ 765,00, sendo que a base de cálculo é de 750,00/ano por supervisor bolsista a 30.000,00 por subprojeto/ano.

Segundo o relatório da DEB, o Pibid está hoje, em todas as regiões do país, Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul, abrangendo um total de 146 IES participantes. Dentre as regiões destaca-se a região Nordeste, responsável pelo maior cadastro de IES participantes do Pibid. No entanto, são os resultados demonstrados pelo Relatório DEB, provenientes do Pibid como o de 2007, que possibilitaram a Capes, em 2009, ampliar e criar um edital de seleção para mais bolsistas ID, pois as instituições também analisavam o quanto o programa vinha dando resultados favoráveis tanto no que compete à formação dos graduandos, quanto na formação continuada dos professores.

Assim, seu primeiro edital iniciou em 2007, estendendo-se até 2013. Sendo o edital do ano de 2013 o propulsor da seleção das bolsistas ID e supervisoras do Pibid/Pedagogia/Itabaiana, eixo de formação de professores. Os demais editais estão listados no anexo A dessa dissertação. De um edital para outro, a responsabilidade da Capes foi fomentando outras preocupações, pois lhe competia criar e promover alguns objetivos fundamentais, de modo que o programa alcançasse resultados positivos, tais como:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (DEB, 2012, p. 67).

Esses objetivos, de acordo com a Capes, têm sustentação nos princípios pedagógicos de Nóvoa (2002), no que compete ao entendimento sobre a formação de professores. Tais fundamentos estão relacionados diretamente com o trabalho do professor, no tocante à teoria e metodologia do docente na IES e na escola pública, à investigação e à pesquisa como fundantes para a resolução de problemas no contexto da escola e no trabalho coletivo, sem perder de vista a preocupação com a responsabilidade social do profissional da área e da sociedade como um corpo pertencente ao trabalho docente.

Segundo Nóvoa (2002), torna-se preciso renovar o âmbito da educação, pois os espaços físicos, fechados, com rígidas estruturas curriculares estão condenados em meio a uma educação que visa à aprendizagem. Mas, para que ocorra a renovação, “a escola terá de se definir como um espaço público, democrático e participativo, que funciona em ligação com redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciências” (NÓVOA, 2002, p. 20).

No que consiste ao Pibid, os pressupostos que o Capes pretende alcançar estão concatenados na relação teórico-metodológica que articula teoria-prática, universidade-escola, formadores e formandos, enquanto elementos primordiais para uma formação, tanto inicial como continuada, como propõe este programa. Elementos que, de acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014, são enriquecedores no processo formativo dos licenciados, professores das IES e professores da rede pública, um ganho para as universidades, escolas e a educação do país.

O Pibid, nessa vertente, tem como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES. Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais

teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa de alto padrão. Com as concepções afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação. Nessa linha, a formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo-crítica-ativa do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo e pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação (DEB 2012, p. 66).

São os diferentes sujeitos que compõem a educação do século XXI, uma vez que eles precisam estar aliados dialogando sobre o rumo da educação dos alunos da escola pública. É por essa razão que esses sujeitos, professores das IES e professores da rede pública, precisam lançar mão dos conhecimentos e problemas escolares, de forma que possam ser sanados a partir de soluções coerentes com o público em que está lidando no momento. Conforme Nóvoa (2002, p. 22), “[...] os professores são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação”.

A saber, o Pibid além de proporcionar uma intervenção de ambas as partes, professor e aluno, possibilita que o contato dos licenciados os levem a pensar sobre a ação-reflexão dos futuros profissionais, considerando-se que por muito tempo a educação básica tem contado apenas com as políticas públicas que compõem a rede pública faltando uma parceria mais dialógica dos profissionais das IES, uma vez que são esses os profissionais responsáveis pela formação inicial dos licenciados.

Esse movimento é intencional no Pibid e provoca, além da formação inicial do licenciando, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. Novas formas de “olhar” a escola, de interagir com o campo da atuação docente e de valorizar o inovador em educação - mesmo que esse inovador seja o aprimoramento de abordagens e propostas já defendidas em outras épocas – têm pautado o programa (DEB, 2012, p. 66).

Consoante a DEB (2012), esse programa defende uma ação que modifica e inova as práticas metodológicas, ao mesmo tempo em que consegue problematizar a situação envolvendo a formação docente no século XXI. A DEB (2012) ressalta que programas como esse visam à melhoria da educação no país, de modo a dar uma formação continuada aos docentes das IES e da rede pública de ensino, além de qualificar os graduandos das licenciaturas desde os cursos mais necessitados de profissionais, tais como Física, Química, Biologia e Matemática, quanto dos demais cursos de licenciaturas que, assim como aqueles

(com maiores necessidades de profissionais), preocupam-se com a formação do futuro profissional docente.

2.4 PIBID NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

As exigências aos docentes, o baixo prestígio dessa profissão e a baixa procura pelas licenciaturas, têm interferido na escolha de quem deseja exercer essa profissão. Segundo Gatti (2008) a maioria dos estudantes de licenciaturas concentram-se nas universidades particulares e foram alunos com baixo rendimento na educação básica, pois a perda do *status* social dessa profissão, o baixo salário e o plano de carreira pouco atraente têm sido motivo da não atração dos “bons alunos” pela opção da carreira.

Para Gatti e André (2011), a carreira de professor tem nos últimos anos atraído a camada mais popular da sociedade que vê na profissão uma forma de adentrar no mercado de trabalho mais rápido. Isso tem refletido na formação dos licenciados porque, conforme Gatti (2008), essa camada que vem procurando ingressar nas licenciaturas, já vem com algumas fragilidades escolares, o que implica bastante na formação e no exercício da profissão.

No que compete à formação inicial, de acordo com Gatti e Barreto (2009) está enfrentando vários problemas que vai desde a falta de conhecimento dos contextos escolares, perpassando pela pouca formação dos docentes formadores, a dificuldade dos licenciados até o distanciamento da teoria com a prática.

Nessa perspectiva, de acordo com Gatti e André (2011), é que surge a necessidade de mudança na formação dos futuros professores. Uma delas foi pensada pela Capes, ao criar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em 2007. O intuito era minimizar a falta de prestígio da profissão docente e a desarticulação entre a teoria e a prática escolar, estimulando o acesso e a permanência de estudantes em cursos de licenciatura. (BRASIL, 2012).

O Pibid enquanto agente na formação docente, segundo o Relatório da DEB (2012-2014), vem trazendo resultados de impacto positivo na educação, principalmente em 2009, ano que houve a ampliação para todas as áreas, contribuindo de forma significativa com a rede pública de ensino e com graduandos das diversas licenciaturas e professores envolvidos neste programa.

Ainda conforme o relatório da DEB (2012-2014), nomeadamente no que se refere à formação inicial, os impactos que atingem os graduandos das licenciaturas consistem em:

maior relação teoria e prática; aumento do envolvimento dos docentes nos cursos de licenciaturas; utilização da tecnologia na formação dos professores; diminuição da evasão nos cursos de licenciaturas; alterações em projetos pedagógicos, dentre outros.

Conforme relatório da DEB (2012-2014) os impactos do programa têm atingido a formação dos licenciandos, uma vez que o programa permite, principalmente, repensar a formação docente inicial e continuada, o que é visto como um ganho para educação. Nesse contexto, uma educação em que pese estar no século XXI, não dá mais para ser conduzida distante da pesquisa, da teoria e da prática, porque as necessidades do cenário educacional têm sido desafiadoras, e o professor precisa, constantemente, adaptar-se às mudanças. Indubitavelmente, vem se exigindo uma melhoria na formação de quem está e estará à frente do conhecimento, mas não uma formação de racionalidade técnica, profissionalizante e conteudista, e sim uma formação da qual permita que este ator possa exercitar ação reflexiva. (NÓVOA, 2002).

Para Nóvoa (2002, p.37),

[...] os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia a dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar.

Essa formação deve permitir que as dicotomias, por exemplo, entre a teoria e a prática, não venham a ser vistas separadamente, sem relação uma com a outra, o que implica dizer que elevar a formação docente, principalmente inicial, é algo desafiador especialmente na integração da Educação Superior e a Educação Básica. Nesse sentido,

[...] têm sido frequentes afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. Estes seriam muito mais eficientes do que outros agentes educativos para garantir o acesso ao conhecimento e a inserção do indivíduo na sociedade (LIBÂNEO, 1998, p. 6).

É pensando também nessa preocupação que o Pibid tem atuado, pois no momento que o graduando/licenciando insere-se no espaço da escola, ele passa a relacionar-se com as suas atividades e problemas, juntamente com os docentes das turmas e, em diálogo com os professores formadores, e são capazes de entender na prática como sanar determinadas situações que vão desde o planejamento, o conteúdo e a metodologia a ser aplicada.

O professor é considerado figura central no processo de ensino e seu papel é imprescindível para o sucesso no processo de significação de novos

conhecimentos. A constituição de uma escola reflexiva vem a suprir algumas das necessidades, mas ela não é capaz, sozinha, de proporcionar uma carreira mais atraente aos professores. (RAUSCH, FRANTZ, 2013, p.629)

A formação reflexiva, teórica e prática é de suma importância para a melhoria na qualidade da relação ensino e aprendizagem, mas o que se percebe, de acordo com Nóvoa (2002), é certa distância dessa melhoria, principalmente porque há tempos se evidencia que o conhecimento, produzido na escola, tem se perpetuado como algo não apreciado pelas universidades e, por outro lado, as produções das universidades não têm sido aproveitadas pelas escolas da rede pública de ensino. Esses fatores têm feito com que a qualidade na educação continue caminhando a passos curtos e poucos promissores.

Ainda conforme Nóvoa (2002), Felício (2014), Gatti (2009), Imbernón (2009) e Pimenta (1997) a desconexão entre teoria e prática tem sido um dos problemas na formação docente e, por tal razão, precisa ser revista. Dentro também dessa preocupação é que o Pibid preocupa-se em diminuir esse distanciamento, o qual, em se tratando de educação, tende a perder na qualidade do ensino e da aprendizagem. Conforme esclarece Nóvoa (2007, p.14):

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes, excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber sobre como fazer.

Para Nóvoa (2007), esses excessos não contribuem para a melhoria da educação, já que o futuro profissional precisa experienciar com os professores da educação básica. Tais experiências vão possibilitar um melhor engajamento de ambos com as situações mais diversas na escola, assim como fazem outras profissões. Portanto, são as experimentações que possibilitam a consolidação da relação teoria e prática, o que efetivamente tende a transformar a formação dos licenciados em algo mais sólido e, possivelmente, em algo mais inovador e encorajador para o discente.

Complementa Nóvoa (2002, p. 63), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam redes de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” Para tanto, os cursos de formação do magistério devem ser capazes de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, conhecimento, aluno e o universo cultural. Proporcionar a integração da teoria e da prática, de modo a possibilitar uma sólida formação (Libâneo, 1998).

No tocante a esse entendimento, o Pibid, segundo a DEB (2012-2014), vem criando trajetos a fim de que experiências entre teoria e prática; formação inicial e continuada

ganhem êxito para a educação. Em que pese a situação promissora desse programa, dados colhidos pelo Relatório da Capes 2009-2014 aponta que até o ano de 2012, os alunos que participaram do Pibid fizeram suas escolhas com consciência em relação a profissão, já que este programa também propicia ao graduando, entender melhor como se dá, na prática, a docência.

Além disso, metade dos egressos em 2012 continuava atuando na educação básica pública, o que expressa o alcance de um dos objetivos do programa no tocante a decisão de dar prosseguimento à carreira, já que a soma do número de desistentes equivale a uma fração pequena (DEB, 2012-2014).

O relatório da DEB (2012-2014), ainda reforça que graduandos participantes do programa conseguiram dar continuidade aos estudos, ingressando em cursos de pós-graduação como mestrado e doutorado. Mas, não só as formações inicial e continuada estão em destaque nesse programa, como também a natureza jurídica das escolas de origem dos bolsistas ID, pois, de acordo com o Relatório da DEB 2009-2014, 74% desses bolsistas ID pertencem à rede pública de ensino, 16% à rede particular, 5% já passaram pela rede pública e privada e 5% não declararam.

A grande percentagem de bolsistas do Pibid oriundos da escola pública dá indícios de que as licenciaturas possuem predomínio desse grupo de estudantes. De certa forma, isso pode reverter positivamente para a formação dos professores considerando que os bolsistas já conhecem a realidade educacional do ensino público. Por outro lado, as representações sociais sobre a escola pública também são fortes nesse grupo, podendo marcar a maneira com que os bolsistas se aproximam da escola, interagem com ela e desenvolvem ali seus trabalhos (RELATÓRIO DEB, 2009-2014, p.87).

Para o programa, o percentual de 74% correspondente a participantes da rede pública de ensino mostra, de acordo com a Capes e DEB, que tal público auxilia na percepção dos licenciados, principalmente em situações advindas das escolas. Desse modo, não são impedidos de entrar em contato com a realidade, podendo intervir, juntamente com seus pares de forma a proporcionar melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Esse movimento, tão caro ao Pibid, provoca além da formação inicial, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. Novas formas de “olhar” a escola, de interagir com o campo da atuação docente e de valorizar o inovador em educação - mesmo que esse inovador seja o aprimoramento de abordagens e propostas já defendidas em outras épocas - têm pautado o programa. Defende-se uma ação que modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e que problematize a formação na e para escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e

transformadores da realidade educacional brasileira. A cultura escolar, neste sentido, poderá ser modificada a partir dos próprios sujeitos que comungam, reproduzem e (de) formam essa cultura (CAPES, 2013, p.71).

Nesse sentido, compreende-se que o Pibid não é só uma política pública que surge para atender uma emergência na educação, mas também uma forma provocativa de ressignificação da formação inicial e continuada, que visam um só objetivo: assegurar o desenvolvimento da relação teoria e prática em sala de aula, afim de atingir a aprendizagem. A essa formação desenvolvida pelo Pibid, Felício (2014) vai chamar de espaços tempos, estruturado no conceito de terceiro espaço de Zeichner (2010). Segundo Felício (2014), as relações de espaços tempos nas duas formações docentes abarcam correlações de desafio, as quais profundamente indissociáveis, pois ambas tendem a abranger as descobertas, ressignificação, construções, vivências e, diversos “espaços e tempos”.

Para Felício (2014), o Pibid também pode ser entendido como um terceiro espaço. O primeiro é centrado no modelo conteúdos culturais-cognitivos, ou simplesmente em teorias concentradas nas disciplinas; o segundo espaço, de acordo com a autora, é percebido no final do curso de licenciatura, e é representado pelo modelo pedagógico-didático, aplicado no momento dos estágios, em que o graduando tendo aprendido o conjunto de teorias, vai à escola pública de educação básica para colocar em prática. De acordo com Felício (2014), é essa dicotomia visível na formação inicial que historicamente contribuiu para o distanciamento entre a teoria e a prática. Portanto, sendo esse modelo aplicado há muito tempo que enseja o pensar no terceiro espaço como forma de superar essa problemática instaurada, especialmente na formação inicial. Assim, “[...] na lógica desse ‘terceiro espaço’, o conhecimento sobre a docência deve ser construído por intermédio da relação dialética e compartilhada desses dois espaços formativos: a universidade e a escola”. (FELÍCIO, 2014, p. 422).

Mediante o olhar de Felício (2014), a escola e a universidade são espaços formativos que devem estar presentes na relação da formação docente, e não uma separada da outra como vem ocorrendo por muitos anos, como constatou Felício (2014), Nóvoa (2007), Gatti (2008, 2009), uma vez que os cursos de licenciaturas têm crescido bastante nos últimos anos. Gatti (2008), Henschel (2016), Mendonça (2016), e por tão razão, cresce cada vez mais as preocupações e exigências, sendo que o Pibid vem para contribuir para essa formação que, por sua vez, já está assegurada pelo inciso V do artigo 62, da LDB, incluída pela lei nº 12.796, de 2013.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996, s/p).

Embora se perceba um esforço por parte do poder público em assegurar políticas de formação docente, que correlacione teoria e prática, universidade e escola, é importante também que os centros de formação docente tenham um papel decisivo na formação, a fim de promover conhecimentos e os aspectos da profissão assegurando, assim, a aprendizagem na educação básica, e na permanência do profissional na área.

3 O PIBID NO CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO

O Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho, localizado na Av. Vereador Olímpio Grande S/N, Bairro Porto, na cidade de Itabaiana /SE, CEP 49500-000, é regimentalmente classificado como Centro, dentro da estrutura da UFS, assim como os demais Centros que existem no Campus Prof. Aloísio de Campos em São Cristóvão. Portanto, diversas decisões sobre as atividades do Campus são discutidas e definidas no Conselho do Centro – que tem representação docente, discente e técnico-administrativa, além da presença de cada um dos chefes de Departamento e da Direção.

Figura 1 - Universidade Federal de Sergipe - Campus Prof. Alberto Carvalho



Fonte: Google imagens.

Na figura 1, é possível visualizar o Campus Prof. Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe. Esse campus foi inaugurado em agosto de 2006, a partir da política de expansão e interiorização das instituições federais, as quais foram ampliadas para o interior de modo a assegurar a oferta e acesso à rede e educação de nível superior. Esse Campus está erguido sobre a antiga estrutura do Centro de Atenção Integral à Criança ao Adolescente (CAIC). O Campus Alberto Carvalho recebeu esse nome em forma de homenagem ao aluno Alberto Carvalho, filho de Itabaiana e primeiro professor a lecionar na UFS, no ano de 1964. De acordo com as informações da UFS, esse professor também contribuiu para a produção de conhecimento em Sergipe, com seus estudos sobre literatura, cinema, poesia e contos.

Atualmente, a maioria dos cursos desse Campus dedica-se a integração do conhecimento voltado para a formação de professores em Ciências Biológicas (licenciatura) –

Física (licenciatura), Geografia (licenciatura), Letras Português (licenciatura), Matemática (licenciatura), Pedagogia (licenciatura), Química (licenciatura), ofertando também alguns cursos de bacharelado em Administração, Ciências Contábeis, Sistemas de Informação. Além desses cursos, o Campus passou a ofertar, em 2012, os cursos de pós-graduação, mestrado profissional em Matemática e, em 2013, o de Letras.

Ainda conforme o site da UFS, o Campus possui a seguinte estrutura física: salas de aulas, laboratórios, biblioteca, salas dos departamentos, dos professores e dos setores administrativos. Passou por ampliação de sua estrutura com a construção do prédio do Bloco D, no qual estão novas salas de aula e os blocos departamentais. Também foi construído o prédio do NIPPEC (Núcleo Integrado de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Ciência), onde estão instalados os laboratórios e os Grupos de Pesquisa do Campus. Nos diferentes espaços do campus são desenvolvidas as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão que cumprem um papel significativo na aproximação entre a universidade e as comunidades envolvidas nos projetos (UFS, 2016, s/p).

3.1 A CIDADE DE ITABAIANA

Sergipe é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situada na Região Nordeste e tem por limites o oceano Atlântico, a leste, e os estados da Bahia, a oeste e a sul, e Alagoas, ao norte, do qual está separado pelo Rio São Francisco. É o menor dos estados brasileiros, ocupando uma área total de 21 915,116 km², pouco maior que El Salvador. Em 2010, sua população foi recenseada em 2.068.017 habitantes. O censo estima que em 2016, a população de Itabaiana chegue aproximadamente a 94.393 habitantes.

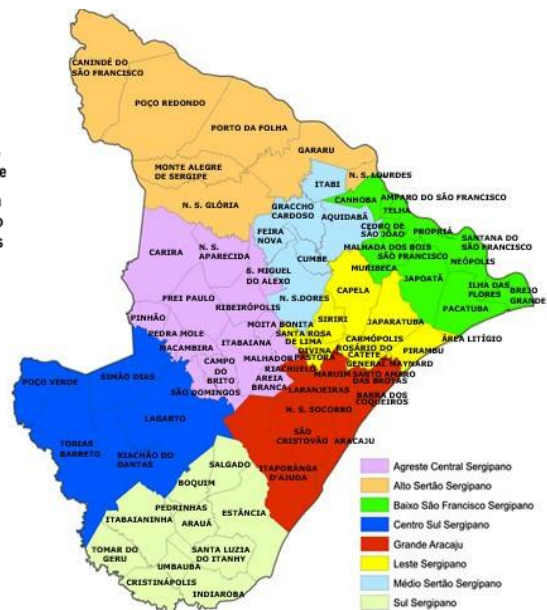
Itabaiana foi elevada à categoria de cidade em 28 de agosto de 1888, esse município é grande produtor de mandioca, batata-doce e tomate. Localiza-se no Estado de Sergipe, com população estimada em 2016 para 94.393 habitantes. População 2010: 86.967, área da unidade territorial 2015 (335,760 km²) IBGE.

Figura 2 - Mapa político do Brasil



Fonte: <<https://www.google.com.br>>.

Figura 3 - Mapa do Estado de Sergipe



Fonte: <<https://www.google.com.br>>

Acima, no lado esquerdo é possível visualizar na figura 2 do mapa do Brasil. Na direita, figura 3 consta o mapa do estado de Sergipe, onde se encontra também o município de Itabaiana.

Figura 4 - Cidade de Itabaiana



Fonte: Google imagens

A figura 4 mostra a cidade de Itabaiana, município de Sergipe, local onde está localizada a Escola 30 de Agosto, que recebe, desde 2013, o Pibid, eixo de Formação de Professores, do curso de Pedagogia da UFS.

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFS

O curso de Pedagogia/Itabaiana conta, de acordo com o Departamento de Educação (DEDI), com 17 professores efetivos, uma coordenação exercida atualmente pela Professora Dr^a Livia de Rezende Cardoso, também professora do curso. Recebe alunos dos mais diversos municípios como Areia Branca, Moita Bonita, Glória, Malhador, Lagarto, Campo do Brito, Itabaiana, São Domingo, Frei Paulo, Macambira, Carira e Ribeirópolis. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP, 2016), o Curso Normal Superior foi criado no contexto de implementação do Projeto de Expansão da UFS, em 2005.

No início da implementação, segundo o PPCP (2016), houve algumas discordâncias, em razão da reitoria da época ter criado uma comissão que acabou resultando em uma modalidade diferente do curso de Pedagogia que já funciona no Campus da UFS de São Cristóvão. Devido tal medida ter provocado discordâncias, a comissão solicitou ao reitor da época que unificasse o curso de Pedagogia em Itabaiana ao curso de Pedagogia de São Cristóvão, “pois o DED divergia dos princípios técnicos e políticos do Curso Normal Superior” (PPCP, 2016, p.06).

A unificação foi efetivada, após atendida algumas exigências postas pelo reitor. Hoje, o curso está estruturado e funciona desde 2005 com 92 disciplinas, distribuídas em 10 semestres. Dentre as 92 disciplinas, observa-se que a maioria está voltada à teoria e não à prática, como é o caso das disciplinas Teorias da Educação e da Comunicação e Educação e TIC (carga horária de 60h.) que estão voltadas para a formação docente com carga horária estritamente teórica para atender às exigências das normas do curso, sem atribuir créditos das práticas à disciplina, justamente, porque a maioria das IES não possui infraestrutura (laboratório de informática) adequada, com capacidade de atender o número de alunos matriculados nas turmas dos cursos que tem as disciplinas: Teorias da Educação e da Comunicação e Educação e TIC, como carga horária obrigatória.

O campus também não possui wifi de qualidade nas salas de aula. Considerados importantes para a formação dos futuros educadores, visto que recebem alunos oriundos da “geração net” e que já faz parte das preocupações voltadas para a educação segundo Gatti (2008, 2009), Gatti e André (2011), Pimenta (1997), Libâneo e Pimenta (1999).

Apesar dessa situação ainda ser pertinente na instituição, espera-se que a nova reformulação do currículo do curso (que está em andamento e atendendo à resolução n° 02 de

1º de Julho de 2015) venha agregar as disciplinas pertinentes à formação docente, uma vez que o curso de Pedagogia, historicamente, sofreu várias modificações em seu programa, objetivos, propostas pedagógicas e organizações curriculares, as quais interferiram na formação do pedagogo (SILVA, 2003). Sabe-se que, estruturado em 1939 e instituído pelo Decreto-lei nº 1190 de 4 de abril, o curso de pedagogia, *a priori*, causou polêmica desde a sua origem. De acordo com Silva (2003), o curso não tinha mercado profissional que o recebesse, mas continuou formando pedagogos, o que resultou em uma formação inadequada. Tal inadequação era a tensão que emergia da provocação e expectativa do exercício de função meramente técnica, em virtude do caráter generalista das disciplinas que foram fixadas na formação (SILVA, 2003).

Mesmo essa inadequação trazendo algumas preocupações para o cenário educacional, Decreto-lei nº 1190/1939, manteve a formação docente primária na escola normal e a formação secundária que, ao final, concedia o título de bacharel após 03 anos de bacharelado. Caso o bacharel desejasse receber o título de licenciado, teria que fazer um ano de didática. Passando por escola normal e secundária, por meio de leis, pareces, resoluções e portarias, o curso de Pedagogia, só conseguiu melhor organização depois do movimento marcado pela abertura da democracia, com o fim do militarismo. Após a década de 1980, os estudos sobre a formação desse profissional começaram a ganhar espaço nos seminários e conferências (SILVA, 2003).

Estudiosos, especialmente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), passaram a defender uma formação pedagógica do professor baseada na docência, uma reformulação curricular nas universidades particulares e públicas com base na identidade do curso. Mesmo com tal reformulação, a questão da identidade desse profissional não ficou resolvida desde 1983, ano em que a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educador (CONARCFE) elaborou uma proposta, nominada Documento Final, que defendia a ideia de formar o professor enquanto educador, etapa ou modalidade de ensino. A ideia foi mantida, mas com o nome base comum nacional, cujas ideias básicas permaneceram até 1990 (SILVA, 2003).

Com a promulgação da LDB, volta-se a discussão pertinente à identidade desse profissional, sobretudo porque fora essa lei que definiu o curso Superior Normal como sendo uma das instâncias formadoras de educadores que atuarão na Educação Infantil e nas séries iniciais. Isso ensejou uma provocação ao MEC que, na oportunidade, resolvera solicitar a uma comissão de pedagogos especialistas para que elaborassem propostas de diretrizes curriculares nacionais (SILVA, 2003). Com isso, a ANFOPE em seu IX Encontro Nacional, realizado em

Campinas, em 1998, elaborou o documento *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Formação dos Profissionais da Educação*, em que contemplava tanto a base nacional comum, quanto a identidade do profissional.

Em 1999, a Comissão Especialista em Pedagogia (CEEP) analisou e elaborou o documento Proposta de Diretriz Curricular, em que ficou definida a identidade e atuação do Pedagogo na educação. Após esse documento, conforme Gallo (2009) surgiu outra diretriz, a partir do Parecer 05/2005, a Resolução 01/2006 e o Parecer 03/2006, uma vez que esses trouxeram mudanças ao curso de Pedagogia. Cabe salientar que essa diretriz [...] “de certa forma foi a síntese possível de longos anos de debates sobre o curso de pedagogia, de modo a integrar diversos pensamentos e reflexões sobre a identidade do pedagogo” (GALLO, 2009, p. 811).

A partir dessa diretriz, muitas outras mudanças foram feitas, e outras ainda são pensadas Gallo (2009), pois o profissional da Pedagogia assim como outros licenciados vivem as transformações na sociedade, as quais exigem que o currículo assegure uma formação plena, de modo que o profissional venha estar apto a desenvolver sua prática e assegure a aprendizagem dos alunos.

3.3 O PIBID/PEDAGOGIA – EIXO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As bolsistas ID do Pibid/Pedagogia Eixo de formação de professores são alunas o curso de Pedagogia dos mais variados períodos, e tem entre 19 a 40 anos. São no total 20 bolsistas ID que residem em municípios diversos como Lagarto, Campo do Brito, Itabaiana, São Domingo, Carira e Ribeirópolis. Algumas estão nesse eixo desde o edital de 2013 (edital nº 061/2013, que teve suas atividades iniciadas em 2014, pois as bolsistas ID foram selecionadas em fevereiro, e as atividades começaram efetivamente em março de 2014), e desde então, executam as atividades com as demais.

Já as supervisoras são professoras licenciadas em Pedagogia que atuam na Escola Municipal 30 de Agosto. Ambas também foram aprovadas na seleção do edital do ano de 2013 (edital nº 061/2013). Juntamente com as bolsistas ID organizam, criam e executam as atividades que são desenvolvidas na escola para os alunos das turmas do 1º ano e do 5º ano, do Ensino Fundamental. Uma vez por semana, bolsistas ID e supervisoras reúnem-se para discutir sobre as atividades que irão desenvolver na sala de aula com as crianças. Antes delas partirem para a execução dessas atividades, todas passaram por uma formação em 2014 que

contemplava conhecer mais sobre a formação do professor perante os usos das tecnologias em sala de aula. O curso deu-se, a princípio, na modalidade a semipresencial utilizando inicialmente plataforma Moodle da UAB/UFS, que disponibilizou a matrícula e acesso ao espaço *online*. Após essa formação, o eixo proporcionou algumas oficinas, dentre elas sobre blog, webquest¹², *creative commons* e REA. Essas formações tiveram um período de cinco (5) meses, com os seguintes temas:

- I. A Geração net e a formação de professores, com 40 (quarenta) horas de carga horária. Nessa primeira formação foi abordada reflexões sobre a geração atual e o uso intensivo das tecnologias.
- II. Culturas digitais e educação, com 40 (quarenta) horas de carga horária. Nessa segunda formação, os estudos foram voltados para o entendimento e conhecimento sobre as diferentes mídias digitais e seu uso na educação.
- III. Produzir e Publicar, com 40 (quarenta) horas de carga horária. Nessa terceira formação, trabalhou-se pautado no conhecer as fases para produção e publicação da rede, as quais usam as mais diferentes formas e linguagens.
- IV. Práticas pedagógicas na cibercultura, com 60 (sessenta) horas de carga horária. Nessa última formação foi trabalhada a construção de projetos pedagógicos em que se utilizou as mídias digitais na educação.

Quadro 1 - Cronograma das etapas

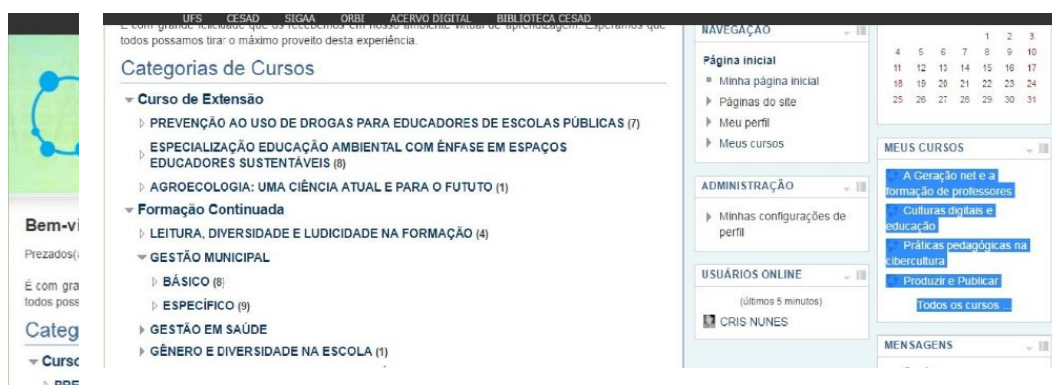
Etapas	Início / Fim	Entrega final das atividades
1. A geração <i>net</i> e a formação de professores	20/06 a 15/07	19/07
2. Culturas digitais e educação	21/07 a 06/08	10/08
3. Produzir e publicar	11/08 a 25/08	26/08
4. Práticas pedagógicas na cibercultura	27/08 a 10/09	14/09

Fonte: <<http://www.cesadufs.com.br>>

¹² É uma metodologia de pesquisa na *Internet*, voltada para o processo educacional, estimulando a pesquisa e o pensamento crítico. É um modelo extremamente simples e rico para dimensionar usos educacionais da Web. Foi proposto por Bernie Dodge em 1995 e hoje já conta com mais de dez mil páginas na Web, com propostas de educadores de diversas partes do mundo (EUA, Canadá, Islândia, Austrália, Portugal, Brasil, Holanda, entre outros). Fonte: Oficina do Tião – Recursos Pedagógicos.

O quadro 1 lista temas e datas dos cursos de formação que foram realizados no eixo de Formação de Professores do curso de Pedagogia da UFS, com intuito de trazer teoria para os participantes, a fim de que pudessem construir práticas para as oficinas para a Escola 30 de Agosto de forma fundamentada. Cabe salientar que apenas os cursos 1 e 2 foram realizados pela plataforma *Mooble* da Cesad/UFS, pois os cursos 3 e 4 tiveram que ser realizados na plataforma do Facebook, a partir de um grupo fechado, uma vez que a existência da dificuldade de acesso ao site do Cesad e a configuração de rede deles inviabilizavam outras utilizações, as quais são possíveis pelo Facebook quando acessado pelo computador ou por um dispositivo móvel.

Figura 5 - Site do CESAD/UFS



Fonte: <<http://www.cesadufs.com.br>>

A figura 5 diz respeito à página inicial do site do Cesad, plataforma onde foram realizadas algumas das formações teóricas para os participantes do eixo Formação de Professores do Pibid/Pedagogia/UFS. Na figura 6, a seguir, podem-se visualizar os temas que foram tratados no curso de formação, como formação de professores e *geração net*.

Figura 6 - Página do CESAD - Curso 1: Geração e Formação de Professores

Formação de Professores

Fonte: <http://pekeek.com/fotos/2012/02/Celular-na-sala-de-aula-de-vo%C3%AAs-%C3%A0-favoreu-contr.jpg>

A formação de professores para a Geração Net

Fórum Discutindo as TIC na sala de aula

ADMINISTRAÇÃO

- Administração do curso
- Notas
- Minhas configurações de perfil

AGNFP

- Participantes
- Badges
- Formação do Professor e uso das Tecnologias
- Geração Net
- Formação de Professores
- Tópico 3
- Tópico 4
- Tópico 5

Fórum de notícias

- Projeto do Curso
- Cronograma do Curso

Geração Net

Antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso no mínimo, conhecer esse alguém. Nos dias de hoje, quem se dedica à escola ao ensino básico, à universidade?

Michel Serres

Quem são os sujeitos da Geração Net?

Atividades: 20 a 24/06

Fonte: <http://www.cesadufs.com.br>

Na figura 7, é possível observar o segundo curso realizado pelo eixo Formação de Professores, inclusive o material indicado para leitura dos participantes.

Figura 7 - Página do CESAD - Curso 2- Culturas Digitais

CESAD
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA - UFPA
FORMAÇÃO CONTINUADA

PÁGINA INICIAL ► MEUS CURSOS ► FORMAÇÃO CONTINUADA ► LEITURA, DIVERSIDADE E LUDICIDADE NA FORI

CULTURAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO

O que é **CULTURA**? Por que falamos em **CULTURAS DIGITAIS**?
CIBERCULTURA e **CULTURA DIGITAL** são a mesma coisa? O que muda entre elas?
Estas e outras questões serão discutidas nesta etapa do curso. Ao final, esperamos contribuir para a inserção das culturas digitais na **ESCOLA**. Ao final, esperamos um bom estudo e pesquisa a todas!

Fórum de notícias

CRONOGRAMA ETAPA II

Para entender CULTURA DIGITAL

cultura digital.br

Livro Cultura Digital

DISCUTINDO CONCEITOS

Fórum Cibercultura e/ou Cultura Digital?

Visita às escolas

Roteiro para visita às escolas

VISITA A ESCOLA

educação tecnologias informação comunicação escolas

O que vimos na escola

SUGESTÃO DE RELATÓRIO

Colégio Estadual Nestor Carvalho

Fonte: <http://www.cesadufs.com.br>

Ao término do primeiro e segundo módulos dessa formação, as bolsistas ID e supervisoras migraram para a rede social Facebook (Figura 8), pois pela plataforma do Cesad ficou inviável dar continuidade aos demais módulos, tendo em vista que a plataforma não disponibiliza algumas atividades necessárias para interação do grupo em formação.

Figura 8 - Facebook do Pibid/Pedagogia



Fonte: <<https://www.Facebook.com/groups>>.

Além da contínua formação através do Facebook, como se pode visualizar na figura 8, todos continuaram encontrando-se semanalmente para construção das oficinas que foram contempladas nas escolas. Desde então, foram desenvolvidas as seguintes oficinas:

Quadro 2 - Oficinas desenvolvidas pelas bolsistas ID e supervisores

Turmas	Período de realização	Oficinas	
		Nº	Nome
1º ano do Ensino Fundamental	19/03 a 10/04/2015	01	O corpo humano em movimento
		02	Pondo a mão na massa
		03	Conhecendo o mundo virtual
	17 a 20/11/2015	01	Menino de todas as cores
5º ano do Ensino Fundamental	03 a 31/09/2015	01	Webquest de Gêneros Textuais: Lenda e Diário
		01	Energias alternativas
	07/04 a 05/05/2015	02	Diversão e Arte
		03	Interagindo no mundo digital

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas essas oficinas foram realizadas a partir do planejamento de conteúdo das turmas, de acordo com os relatórios dos anos de 2014 e 2015, considerando a alfabetização como ponto importante e central para criação das oficinas. A cada dia de oficina, três (03) alunas iam à escola executar as atividades sob a observação e acompanhamento da professora supervisora, pois cada grupo era composto por seis (06) alunas, porque ficava inviável todas, ao mesmo tempo, em sala de aula.

Somados a esses momentos de oficinas, foram criados canais de comunicação do eixo no Facebook e *whatsapp*. Esses canais foram inventados com a finalidade de que todos os participantes relatassem suas experiências, tirassem dúvidas, recebessem ou emitissem avisos e informações pertinentes. Já os *blogs*, foram criados para que as bolsistas ID compartilhassem as produções das oficinas e refletissem sobre a prática.

3.4 O EDITAL PIBID DE 2013

O Pibid no curso de Pedagogia surgiu com a publicação do Edital nº 018, de 13 de abril de 2010, enquanto o Edital nº 061/2013 Capes, de 02 de agosto de 2013, foi publicado para instituições públicas, comunitárias e privadas, que possuíam bolsistas ID do programa ProUni. O edital necessitou ser retificado para atender às exigências do Decreto de nº 7.692, de 02 de março de 2012, e às atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial dos profissionais do magistério e demais documentos que dialogam com a proposta do programa Pibid, cuja finalidade consiste no incentivo e valorização do magistério, bem como no aprimoramento do processo de formação de docentes para atuarem na Educação Básica.

Em se tratando do edital nº 061/2013, regulamentado pelos preceitos de direito público, pelas normas baixadas pela Capes e demais legislações pertinentes, principalmente pelas disposições constantes nas Leis de nº 12.708, de 17 de agosto de 2012, a 8.666, de 21 de julho de 1993, a 9.784, de 29 de janeiro de 1999, e da portaria interministerial nº 507, de 24 de novembro de 2011, além das normas internas da Capes. O referido edital teve por objetivo a seleção dos projetos institucionais de iniciação à docência, ao mesmo tempo em que visava ao aperfeiçoamento e formação inicial de professores através da inserção dos estudantes dos cursos de licenciaturas em escolas da rede pública de ensino. Para que o edital fosse contemplado na íntegra, foram ofertadas 72.000 (setenta e duas mil) bolsas para graduandos dos cursos das licenciaturas e professores das IES e da rede pública de ensino, sendo que

10.000 (dez mil) dessas bolsas destinados a alunos, professores e supervisores das universidades que participam do ProUni.

Quanto ao cronograma para a submissão dos projetos fixaram-se as seguintes etapas: lançamento do edital no Diário Oficial da União e na página eletrônica da Capes, data e horário de Brasília, de 02/08/2013; solicitação para cadastro de proposta no SiCapes, entre os dias 12/08 a 25/09/2013; recebimento da proposta entre as datas 19/09 a 04/10/2013; divulgação no Diário Oficial da União e na página eletrônica da Capes, em 20/11/2013; recebimento de recursos por meio da SiCapes, entre 21/11 a 27/11/2013; publicação do resultado dos recursos no Diário Oficial da União e na página eletrônica da CAPES, em 06/12/2013; envio dos planos de trabalho por meio da SiCapes, entre 11/12 a 18/12/2013; envio dos documentos referentes a proposta aprovada, até 18/12/2013; envio dos documentos necessários para a implementação dos projetos aprovados até 07/02/2014; e início das atividades dos projetos em 14/03/2014.

Com a aprovação dos projetos, a implementação deu-se a partir da formalização da celebração do termo de solicitação e concessão de Apoio Financeiro a Projeto, no entanto, para que a isso ocorresse com êxito, foi necessário que as IES que estavam participando desse edital enviassem alguns documentos como: 1) Plano de trabalho aprovado e assinado; 2) Termo de solicitação e concessão de apoio financeiro a projeto, conforme portaria da CAPES nº 59/2013; 3) Comprovante de abertura de conta pesquisador em nome do coordenador do projeto; 4) Documentos adicionais, os quais poderiam ou não ser solicitados pela CAPES, conforme as necessidades, desde que as IES não estivessem fora das regras listadas no edital. Com toda essa documentação providenciada o projeto iniciou-se com prazo de execução de 48 (quarenta e oito) meses, podendo ser prorrogado por mais uma única vez, desde que atendesse aos critérios listados no edital nº 061/2013.

Os subprojetos iniciaram-se rigorosamente no dia 14 de março de 2014, em observância à regra da Capes, segundo a qual as IES que não iniciassem no prazo determinado teriam os subprojetos excluídos do programa, exceto por motivo de greve tanto nas próprias IES ou nas escolas públicas, sem ultrapassar 90 dias. Nesses casos, para evitar a exclusão, seria necessário que as IES enviassem para a Capes, em caráter de urgência, uma justificativa pontuando sobre a impossibilidade de execução das atividades. Essas atividades ficavam por conta da Dotação Orçamentária, consignada no Orçamento Geral da Capes com o objetivo de contemplar as licenciaturas nas seguintes áreas: Artes Plásticas, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras (Alemão, Espanhol,

Francês, Inglês, Italiano, Libras, Português), Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Teatro e Interdisciplinar.

Dentre as licenciaturas habilitadas a participar do edital de 2012 foram contempladas as licenciaturas de Campus da Universidade Federal de Sergipe, conforme se descreve nas tabelas 1 e 2, que se seguem:

Tabela 1 - Cursos do Campus São Cristóvão contemplado no Edital 2012

Cursos de Origem	Quantidade de Vagas Ofertadas
Química	04
Matemática	09
Letras Vernáculas	12
Música	24
Ciências Biológicas	09
Geografia	08
Educação Física	04
TOTAL DE VAGAS	70

Fonte: site da UFS

Tabela 2 - Cursos do Campus Itabaiana contemplados no Edital 2012

Cursos de Origem	Quantidade de Vagas ofertadas
Física	-
Ciências Biológicas	02 vagas
Química	22 vagas
Pedagogia	10 vagas
Geografia	08 vagas
TOTAL DE VAGAS	42

Fonte: site da UFS

Relativamente ao Edital do Pibid/2013, os cursos contemplados encontram-se nas Tabelas 3, 4 e 5 a seguir apresentados.

Tabela 3 - Cursos do Campus São Cristóvão contemplados no Edital 2013

Cursos de Origem	Quantidade de Vagas ofertadas
Artes Visuais	40
Biologia	27
Ciências Sociais	18
Educação Física	43
Ciências da Religião	18
Filosofia	20
Física	63
Geografia	74
História	04
Letras/Espanhol	98
Letras/Francês	39
Letras/Inglês	45
Letras/Português	60
Matemática	64
Música	32
Pedagogia	120
Química	30
TOTAL DE VAGAS	795

Fonte: site da UFS

Tabela 4 - Cursos do Campus Itabaiana contemplados no Edital 2013

Cursos de Origem	Quantidade de Vagas Ofertadas
Biologia	40
Física	12
Geografia	30
Letras/Português	36
Pedagogia	61
Matemática	24
Química	46
TOTAL DE VAGAS	249

Fonte: site da UFS

Tabela 5 - Cursos do Campus Laranjeiras contemplados no Edital 2013

Cursos de Origem	Quantidade de Vagas Ofertadas
Dança	15
Teatro	40
TOTAL DE VAGAS	55

Fonte: site da UFS

O Campus da UFS em Itabaiana teve um total de 249 vagas preenchidas das quais o maior número (61 vagas) concentrou-se no curso de Pedagogia, o que foi novidade para a instituição, pois o Edital de 2010 ficou com um número menor de vagas, contrariamente ao Edital 2013 que as ampliou e com possibilidades de serem desenvolvidas através de subprojetos. Foram disponibilizadas 80 vagas, mas 61 delas foram disponibilizadas para seleção de novos bolsistas ID, porque as demais vagas já haviam sido preenchidas por graduandas do curso que já participam do Pibid, edital 2011, as quais permaneceram até o término da sua graduação. Atualmente, o curso conta com 72 bolsistas ID as quais executam suas atividades entre os quatros eixos existentes no curso de Pedagogia.

Assim, ao contar com o maior número de vagas entre as demais licenciaturas, o curso de Pedagogia/Itabaiana as distribuiu a partir de quatros eixos, coordenados por professores da

UFS e supervisionados por professores das escolas pública da rede de ensino do município de Itabaiana/Sergipe. São os seguintes os eixos:

Quadro 3- Eixos dos subprojetos Pibid/Pedagogia

SUBPROJETO	TÍTULOS
Projeto 1	Formação de Professores
Projeto 2	Leitura e Escrita
Projeto 3	A criança e a Infância
Projeto 4	Diversidade Cultural e Projeto

Os projetos foram para as escolas contempladas pelo Pibid como: a Escola Filadélfio Araújo (povoado), Escola Anilde de Jesus (povoado), Escola Estadual Vicente Machado Menezes, Escola Estadual Guilhermino Bezerra, Escola Municipal 30 de Agosto e Escola Estadual Nestor Carvalho.

Para efeitos deste estudo, apenas o edital do Pibid de nº 061/2013 será descrito, pois a partir desse edital é que foi edificado o subprojeto/Pedagogia/Itabaiana ensejando, assim, a participação das 20 bolsistas ID e as 03 supervisoras.

Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Educação de Itabaiana abrangeu os quatros eixos em seu subprojeto, explicitados no próprio título Leitura, Diversidade e Ludicidade e Formação Docente: Desafios para Educação. Tendo como níveis de ensino envolvidos, a educação infantil e o ensino fundamental (ensino regular), com vistas a atender os públicos destas modalidades de ensino, foram ofertadas 80 bolsas de iniciação à docência, sendo 20 bolsas para cada eixo.

No tocante à pertinência para aceitação do subprojeto foi visada a necessidade de ampliar a articulação das ações nos contextos do agreste¹³ e semiárido sergipano, considerando-se que os desafios da educação básica na região são significativos, o que leva a aproximar a articulação entre formação inicial promovida pela universidade e a formação continuada, fortalecendo a qualidade desse nível de ensino, sobretudo nas etapas iniciais. Para tanto, a IES objetivou.

[...] um estudo sobre a formação docente, bem como seus maiores desafios – base de leitura e escrita na diversidade, respeitando o tempo o ritmo e expectativas da criança e, enfim, dialogando com as etapas iniciais da Educação Básica, tendo como horizonte a iniciação à docência e a afirmação no magistério de maneira robusta e tanto mais atenta às diretrizes nacionais da educação (SUBPROJETO, 2013, p. 4).

¹³Sub-região que se estende entre a zona da Mata e o Sertão. O Agreste apresenta características naturais tanto da Zona da Mata como do Sertão, pois a vegetação dessa área é de transição entre a caatinga e a floresta Tropical. Fonte: Levon Boligian

No que compete à justificativa, os autores do subprojeto/Pedagogia/Itabaiana contemplaram discussões no âmbito educacional, considerando a inserção dos alunos em meios às tecnologias com base em autores como Kenski (2006) e Aparici (2006); na educação inclusiva e a necessidade de formação de professores e no país, fundamentando-se em Cury (2005), Freire (2006), Gatti (2009) e Romão (2013); nas relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, a partir de Lima e Tavares (2013), Lima e Trindade (2010), além das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, somando-se a Melo (2013), Lauro (2008) e a Lei 10.639/2003, cujo teor é incluído na LDB. Relativamente aos estudos de gênero textuais, levou-se em conta o referencial teórico de Marcuschi (2001, 2002), os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (1992), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e Jolibert (1994), assim como a temática do lúdico e da ação inerente à criança, em Almeida (1995).

De acordo com o subprojeto do Pibid da UFS, curso de Pedagogia, os resultados e impactos de projetos anteriores do Pibid, ficou compreendidos no período 2001 a 2013, sem envolver o edital que faz a inserção do curso de Pedagogia. Foram percebidos o seguinte: o desenvolvimento das atividades que se desenrolaram nas escolas; da escrita de textos publicados em livros e, também, em apresentação de seminários; de trabalhos em eventos e seminários; da compressão sobre o letramento e a escrita no âmbito do letramento de jovens e adultos, bem como sobre a diversidade cultural e a importância de se refletir sobre a teoria e prática, na formação docente inicial; da edificação de narrativas argumentativas no que concerne um diálogo entre universidade e educação pública, especialmente no que consiste a educação infantil e fundamental; da consolidação do conhecimento acerca da formação docente e as práticas educativas, com um olhar para a diversidade, leitura, letramento, alfabetização e educação no Brasil.

No quesito metodologia, o subprojeto caracterizou-se pelo tipo qualitativo, enquanto a articulação das ações nas escolas que participaram do projeto deu-se a partir a etnografia e da pesquisa-ação, que se somaram com a perspectiva sócio-histórica e autobiográfica. O subprojeto deixou em evidência que a investigação podia centrar-se na produção e análise de narrativas de formação, relatos de vida, além de entrevistas livres e/ou semiestruturadas e, caso necessário, em oficinas com as turmas focos do projeto articuladas com as atividades supervisionadas e atividades de outros projetos do Departamento de Educação. Quanto aos instrumentos foram utilizados as narrativas e materiais tais como a literatura infantil em prosa, a poesia, o cordel, a música, o teatro, as artes visuais, a produção de *blogs*, as redes sociais, os vídeos, entre outros.

No que compete às ações pensadas para execução do subprojeto, ficaram definidas a formação inicial dos alunos bolsistas ID como professores; dos pesquisadores nas práticas pertinentes à leitura e escrita; ao uso das tecnologias, à ludicidade, à diversidade e inclusão; a organização, junto aos professores e supervisores de atividades para a execução do cronograma de atividades do subprojeto; a construção, com as bolsistas ID, de plano de ações a serem desenvolvidas nas escolas; a implementação de proposta de leitura e produção escrita; a coordenar e orientar os bolsistas ID, no que consiste à realização das atividades programadas; a analisar os resultados das atividades desenvolvidas através de relatórios feitos pelos próprios bolsistas ID e das informações levantadas pelos supervisores; a reorganização sistemática das ações do subprojeto; a realização de seminários e oficinas para as bolsistas ID, com eixos temáticos do subprojeto; a realização de atividades e orientação didático-pedagógica com bolsistas ID e supervisores; a realização de encontros com os agentes participativos dos eixos (bolsistas ID, supervisores, coordenadores); a investigação sobre percepções e práticas educativas relacionadas à diversidade; a promoção de seminário integrador com o subprojeto e integrador com os demais subprojetos da IES; a organização de oficinas para os professores da Educação básica e alunos da iniciação à docência e produção de material didático pedagógico para o desenvolvimento de práticas desenvolvidas pelos eixos temáticos.

E, por fim, os resultados pretendidos no subprojeto conforme mostra o relatório do projeto da UFS, foram o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo no que tange à educação; a ampliação dos conhecimentos e vivências teóricas e metodológicas, de práticas didático-pedagógicas; a ampliação da articulação interdisciplinar; a ressignificação das concepções de licenciandos inseridos no subprojeto do Pibid a compreensão das estratégias de ensino voltadas para a produção escrita de Libras e Língua Portuguesa; a atuação didática satisfatória; a qualificação de todos que participam do subprojeto; a promoção crescente na formação inicial e contribuição da UFS na formação continuada; a contribuição para o fortalecimento da escola pública e reconhecimento da IES; a reformulação do projeto pedagógico do curso de Pedagogia; a publicação de trabalhos sobre a experiência do Pibid, em livros, periódicos, anais e eventos; e apresentação dos trabalhos sobre as ações do subprojeto.

3.5 A ESCOLA 30 DE AGOSTO

Escola Municipal 30 de Agosto, encontra-se situada na Rua Josefa Vieira Santos, 478 – zona urbana de Itabaiana/Sergipe. Possui regulamentação/autorização no conselho e no órgão municipal, estadual e federal de educação. Funcionando desde 16 de junho de 2003.

A escola recebeu o Pibid/Pedagogia/Itabaiana (Eixo- Formação de Professores), desde 2014, e está estruturada da seguinte forma: 08 (oito) salas equipadas com ventiladores, sendo que 03 (três) funcionam em anexo fora da escola. Atende 06 (seis) turmas da pré-escola, 03 (três) turmas do primeiro ano, 02 (duas) turmas do segundo ano, 02 (duas) turmas do terceiro ano, 02 (duas) turmas do quarto ano, 01 (uma) turma do quinto ano e 02 (duas) turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Dispõe de recursos tecnológicos como TV, DVD, data show, micro system, computadores para o corpo administrativo, dezessete (17) computadores para alunos (no laboratório de informática), impressora, scanner, copiadora, notebook e acesso à *internet*.

No que se refere à infraestrutura física, a escola tem pátio, refeitório, laboratório de informática, cozinha, 03 (três) banheiros, 01 (um) almoxarifado, 01 (uma) sala que funciona como secretaria e diretoria, no entanto, não possui biblioteca, mas, dispõe de uma estante de livros didáticos – pedagógicos que funciona como biblioteca itinerante.

Essa escola foi selecionada para receber o Pibid/Pedagogia/Itabaiana por uma série de motivos, um deles foi a nota IDEB, que antes da chegada do programa era de 3,9 (2013), valor esperado pelo Inep para o referido ano. A escola tinha o desafio de elevar essa nota para 4,2 em 2015 quando, assim, conseguiram a nota 4,3. O que de acordo com o site do Inep/Ideb foi alcançado.

4 RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Mediante as últimas discussões sobre a formação docente, constata-se que muitos temas preocupantes à formação vêm surgindo. Um deles é sobre os Recursos Educacionais Abertos (REA), os quais vêm aos poucos ganhando espaço também nas discussões. Uma busca sobre REA na formação de docentes, a partir do site Google acadêmico, mostrou que dentre 2015 e 2016, foram produzidos 495 artigos.

A base de dados da Capes, também mostrou que entre teses e dissertações que tratam desse assunto, dentre os anos de 2013 a 2016, soma-se o número de 46 produções. São 36 dissertações e 14 teses. Os assuntos sobre o REA são diversificados entre essas 46 produções, sendo que existe uma certa frequência sobre esse tema e formação docente; REA como forma colaboração e ensino de línguas e aprendizagem. Foi encontrado também, 12 artigos sobre o REA voltado para a potência didática e seu uso a partir do Facebook e a educação à distância. Já na plataforma da *Scielo* foram constatados (02) dois artigos abordando sobre o REA e a aprendizagem e uso das tecnologias. Sendo um com data de publicação no ano de 2015 e o outro, em 2016.

O REA, de acordo com Moraes e Miranda (2014), têm um potencial inigualável em termos de disponibilidade, acesso, partilha, inovação e custo, pois trata-se de recursos que são criados e estão na rede, de forma gratuita e em licença aberta. Sendo que as características atribuídas aos REA, conforme Moraes e Miranda (2014) é a utilização, reutilização e modificação dos materiais, de modo possibilitar a todos que tenham tecnologias adequadas possam dispor de seus benefícios. Já de acordo com a definição da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco, 2013), uma das características para um material ser REA é a disponibilidade em domínio público a partir de uma licença a qual possibilite o acesso, uso e adaptação por terceiros. Nesse sentido, “significa que quaisquer outros materiais educacionais disponíveis na *internet* gratuitamente que não tenham uma licença aberta não são considerados REA” (UNESCO, 2013, p. 21).

Para Unesco (2013) existe um equívoco sobre o que pode ser REA, assim, de acordo com a mesma, são livros, planos de aula, jogos, resenhas, trabalhos escolares, vídeos, áudios, imagens, dentre outros que atendem as características (utilização, reutilização e modificação ou recombinação, compartilhar e licença aberta) para ser um material REA.

Sabe-se que o REA foi o tema adotado pela Unesco no início dos anos 2000 com o intuito estratégico de favorecer a democratização da educação em todo mundo. Essa

preocupação da Unesco não surgiu prioritariamente no século XXI, pois consta que, historicamente, de acordo com Santos (2012), o REA já vinha sendo estudado e pesquisado por estudiosos também do Brasil. De acordo com Okada (2011, p.04), o conceito de REA surgiu para destacar a produção de conteúdo aberto com objetivos de aprendizagem.

Assim, o REA é um termo genérico que se popularizou na década de 1970 e, conforme alguns autores como Perter e Deimon (2013), sobre a existência de vários exemplos de práticas características desses recursos que perpassaram desde o século XV até o XX. Todavia, conforme Pertwer e Deimon (2013), as práticas anteriores ao final do século XX não utilizavam as TICs conectadas à *internet*, uma vez que esse espaço comunicacional ainda não existia. Na atualidade, com o desenvolvimento, expansão e popularização da *internet*, as práticas com REA ganharam maior expansão, porquanto a rede permite maior acesso aos materiais que são produzidos e compartilhados.

Nessa discussão, Santos (2012) entende que embora alguns autores levantem suspeitas a respeito da existência de práticas de REA desde séculos passados, é difícil precisar uma data para o conceito de REA. De acordo com a autora:

[...] a educação aberta, na década de 1970, foi marcada por novas práticas de ensino-aprendizagem no ensino de crianças e no advento das universidades abertas. Da mesma maneira, o termo educação aberta é utilizado, atualmente, no contexto dos chamados Recursos Educacionais Abertos (REA), trazendo consigo uma gama de novas práticas de ensino-aprendizagem que se popularizaram com o advento das tecnologias educacionais. O importante, porém, é compreendermos que o termo educação aberta é utilizado em contextos variados, que envolvem uma série de práticas, sendo algumas mais tradicionais e outras mais recentes; e que não é exclusivo à utilização de recursos educacionais abertos. Ao contrário. A utilização de recursos educacionais abertos é mais uma maneira de se fazer educação aberta (SANTOS, 2012, p. 71).

Diante disso, Santos (2012) aponta que foi na década de 70 que houve uma grande fusão e popularização do conceito de REA, principalmente nas academias britânica e americana, as quais passaram a tratar de práticas específicas para Educação Infantil, como também para descrever as práticas educacionais das universidades abertas. Posteriormente, nos anos 80, estudos sobre o REA na educação continuavam apontando semelhança entre os estudos já realizados nos anos 70, década a qual, a proporcionalidade de estudos diverge um pouco do que se tem hoje, ainda assim se encontra nela uma parcela de contribuição para o conceito atual.

Um pouco mais remoto que os anos 70, um exemplo de educação aberta que surgiu no final dos anos 60, é a Universidade Aberta Britânica (*Open University*- UK), fundada em 1969, que depois veio a tornar-se modelo de educação aberta no mundo. De fato, sendo a pioneira em REA, essa universidade passou a inspirar muitas outras universidades de países como a Índia e a Tailândia.

No Brasil, essa inspiração concretizou-se apenas em 2005, com a criação da UAB. Ainda tratando desse assunto, existe uma preocupação com o conceito do que vem a ser REA, já que outras terminologias como Educação Aberta¹⁴, Aprendizagem Aberta¹⁵, Aprendizagem à Distância ou Educação à Distância¹⁶, Práticas Educacionais Abertas¹⁷ (PEA), Educação Inclusiva¹⁸, Acesso Aberto¹⁹, Licença Aberta²⁰, Código Aberto²¹, *Open Courseware*²², *E-learning* ou aprendizagem virtual²³, Aprendizagem Móvel²⁴, Curso Aberto Online em Massa²⁵ e Recursos Educacionais Abertos, são constantemente confundidos. O conceito de REA é dado pela Declaração de Paris sobre Recursos Educacionais Abertos.

(...) são materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e

¹⁴Refere-se a um conjunto de práticas educativas, que pode ser utilizado na educação infantil e de Adultos, formal e informal, presencial ou a distância. É um termo contemporaneamente utilizado pelo movimento de recursos educacionais abertos, mas não exclusivo ao mesmo. (Site do REA)

¹⁵Caracteriza-se pelo amplo acesso do estudante a materiais e tecnologias, às opções de escolha em relação aos conteúdos e metodologia, propiciando abertura a diversos públicos em diferentes locais, culturas e contextos (OKADA, 2008; WILLINSKY, 2006).

¹⁶Aprendizagem a Distância ou Educação a Distância é uma forma de ensinar envolvendo tecnologias aplicadas à educação. Inicialmente, era realizada pelo correio, televisão e rádio, hoje em dia utilizando a *internet*. Geralmente, o professor e o estudante estão geograficamente distanciados. (Abde)

¹⁷As PEA se referem ao uso institucionalizado de REA.

¹⁸A Educação Inclusiva refere-se à universalização do acesso à educação para todos (crianças, adolescentes e adultos), promovendo a equidade (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

¹⁹O Acesso Aberto nasceu no âmbito das discussões sobre o acesso aberto às publicações científicas.

²⁰A Licença Aberta Foi primeiramente lançada como *open publication license* (OPL) e usada para conteúdos educacionais. Atualmente, existem várias licenças abertas que podem ser usadas por autores para indicar como seus trabalhos podem ser utilizados, a exemplo são da GPL e da *Creative Commons* (CC).

²¹O Código Aberto se refere a *software* livre ou *software* de código aberto, que propõe padrões de uso específicos, em termos de licença de uso, acesso ao código, distribuição, integridade do código original, trabalhos derivados e neutralidade tecnológica

²²*Open Course ware* é a oferta de REA em forma de cursos, em vários níveis educacionais (definição adaptada do projeto OPAL, 2009-2011).

²³*E-learning* ou Aprendizagem Virtual refere-se a aplicações e processos desenhados para o estudo e aprendizagem por meios eletrônicos.

²⁴A Aprendizagem Móvel consiste na exploração de dispositivos portáteis ubíquos, de redes sem fio e telefonia móvel para facilitar, apoiar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem (JISC *InfoKit*, 2011).

²⁵Curso Aberto Online em Massa é a aprendizagem distribuída em rede (SANTANA et al 2012).

respeita a autoria da obra. (DECLARAÇÃO DE PARIS SOBRE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS, 2012, s/p).

O REA foi inspirado na ideia do *Open Courses Were* (OCW), originada em *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), na América do Norte, com vários projetos no mundo inspirados nos ‘4Rs’, que significa rever, reutilizar, remixar e redistribuir. Esses ‘4Rs’ foram pensados com base no uso efetivo que o REA possibilita para quem produz, recebe ou compartilha conteúdos, não apenas como uma funcionalidade, mas uma forma de se fazer presente na produção e contribuir para a democratização da educação e da aprendizagem. Pensando nisso é que se têm hoje diversos projetos preocupados em manter e propagar o uso eficaz do REA, conforme se pode observar no apêndice A dessa dissertação.

No tocante a esses projetos, todo o seu material está disponibilizado sob o CCBY²⁶, uma licença da *Creative Commons*, que é uma forma de licenciar qualquer conteúdo de modo mais preciso e aberto, assunto que será tratado mais amplamente em outra seção deste trabalho.

O projeto brasileiro sobre o REA teve início no ano de 2008 com uma visita da Delegação Internacional ao Ministério da Educação que realizou uma série de eventos para sensibilização em São Paulo e Brasília. Esse projeto, fundado por Carolina Rosini, foi um dos primeiros projetos no Brasil que tentou aproximar a realidade das expectativas brasileiras à discussão internacional no que diz respeito a esses Recursos.

O projeto possui parceria e apoio do Instituto Educa digital da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas/SP, da Unesco, dentre outros, tendo a missão de “[...] prover inovação em política pública de educação e na forma de pensar e garantir o acesso ao conhecimento necessário à educação de qualquer indivíduo”. (REA, s/p). No âmbito internacional, este projeto é financiado pelo *Open Society Foundations*, funcionando em parceria com diversos projetos e iniciativas centradas nos REA.

Para realizar sua missão o projeto conta com uma equipe composta de 07 mulheres, sendo elas Débora Sebriam, Priscila Gonsales, Carolina Rosini, Bianca Santana, Giulliana Bianconi, Juliana Borim e Marcella Chartier. Atualmente, existe uma comunidade REA no

²⁶CCBY significa licença aberta a partir da *Creative Commons*, que é uma organização norte-americana sem fins lucrativos, com representantes em quase 60 países, que disponibiliza instrumentos legais padronizados, e fáceis de utilizar por qualquer pessoa, para gestão de direito autoral pelos detentores daqueles direitos. Tais instrumentos são chamados de licenças de direito autoral e são opções flexíveis que garantem proteção e liberdade para artistas e autores, deixando de lado a ideia de “todos os direitos reservados” da gestão tradicional dos direitos autorais e declarando que somente “alguns direitos” serão “reservados”. (<http://www.rea.net.br/site/faq/#c11>).

Brasil, conhecida como REA.br, composta por cientistas, engenheiros, profissionais de TIC, advogados e de pessoas que acreditam nesses recursos. Em 2013, o projeto passou a ser conduzido pelo Instituto Educadigital, com apoio financeiro da *Open Society Foundations*.

Como exemplos de comunidade, atualmente, podem-se citar a lista de e-mails, com 3.418 inscritos, a comunidade REA no Facebook, com 13.280 membros e REA no *twitter*. Quanto ao mapa brasileiro, os estados que participam desse movimento são Rio Grande Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Brasília, Mato Grosso, Bahia e Sergipe. Até agosto de 2016 foram cadastrados no site do projeto REA, no Brasil, os quais encontram-se descritos no apêndice B.

Dentre os projetos relacionados no apêndice B, apenas os projetos Biblioteca Digital do Senado Federal, Brasiliana, Livro Didático Público, OBAA – Padrão de Metadados de Objetos de Aprendizagem e REA Dante, têm licenças não exclusivas da *Creative Commons*, pois alguns usam licença própria, de modo que para os interessados basta, apenas, um breve cadastro na plataforma para se ter acesso.

Apesar de serem tímidos, no Brasil, os investimentos para o uso do REA na educação, importantes propostas de investimentos foram lançadas para fomentar políticas que estimulem esses recursos. Algumas dessas políticas são debatidas em quatro espaços, dos quais partem a legislação para o REA, a saber: o Plano Nacional de Educação; o projeto de Lei Federal nº 1.513 de 2011; o projeto de Lei Estadual nº 989 de 2011, do estado de São Paulo e o Decreto nº 52.681 de 2011. Em relação ao Plano Nacional de Educação 2011 a 2020, o REA está inserido na meta 7 que fomenta a qualidade da educação visando alcançar os objetivos lançados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com Rosine e Gonzalez (2012), atualmente, dentre quatro propostas criadas, voltadas para o REA, apenas duas permanecem, após a reformulação, que são as seguintes metas:

- 7.10) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para software livre e recursos educacionais abertos, bem como acompanhamento dos resultados do sistema de ensino que forem aplicadas;
- 7.12) Implementar o desenvolvimento de tecnologias educacionais, e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, inclusive a utilização de recursos educacionais abertos, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem de alunos (ROSINE; GONZALEZ, 2012, p. 60).

No PNE 2014 a 2020 as duas metas 7.10 e 7.12 que pertenciam ao PNE 2011 a 2020, transformam-se em uma só meta, passando a ser inseridas apenas no item 7.12, a qual contempla o REA da seguinte forma:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (BRASIL, 2014, s/p).

Embora possa parecer, a princípio, que quatro políticas públicas para uso do REA sejam poucas, na realidade não são. Conforme Rosine e Gonzalez (2012), o Brasil aparece como sendo o líder quando a discussão é política pública sobre tais recursos, ainda que países mais expressivos como os Estados Unidos, Austrália, África do Sul, Holanda, Polônia, dentre outros, estejam caminhando para dar prioridades ao REA, em seus projetos governamentais. Importante destacar que os REA são vistos como ameaças, principalmente pelas editoras que investem bastante todos os anos em livros, principalmente os livros didáticos, para que sejam escolhidos e comprados pelo MEC com verbas públicas. Sendo que “em uma comunidade digital aberta isso não é necessário, pois, além de comprar livros impressos, é possível que os governos tenham direito sobre as obras” (TEIXEIRA, 2012, p. 222).

Não obstante, aquisição não oportuniza o uso dos livros aos indivíduos os quais não possuem matrícula em uma instituição certificadora.

Como mencionado, os livros são comprados com verbas públicas, mas não ficam acessíveis a todos, devido a alguns impasses, entre eles, as licenças autorais. Por isso, é importante pensarmos sobre o uso do REA no Brasil. No entanto, sem deixar de lado, a reflexão de que mesmo sendo aberto, é preciso dar qualidade aos materiais, através de uma coerente avaliação, assim como já vem ocorrendo com os livros didáticos.

Quando o material é licenciado de maneira fechada, sob a frase “todos os direitos reservados”, não pode ser utilizado para qualquer finalidade, nem gerar novos usos, ou ser remixado em novos produtos, ou ser distribuído para ter seu acesso ampliado. A criatividade e a capacidade de adaptação a necessidades locais, ou a simples correção de problemas, fica vedada. Dependendo do formato em que for publicado um conteúdo, tais possibilidades, além de ilegais, podem ser tecnicamente impossíveis. (SANTANA, 2012, p.140).

A utilização dos REA está vinculada ao uso da *internet* através de qualquer meio como o computador, *tablet*, dispositivos móveis, entre outros. Cabe salientar que de acordo com Santos (2012), não é o fato de estar simplesmente na *internet* que fará o material ser REA, porque quaisquer outros materiais disponíveis na rede gratuitamente, sem licença aberta, não são considerados REA.

A *internet* é considerada uma das propagadoras dos movimentos REA, porque a partir dela o indivíduo tem a possibilidade de acessar conteúdos inerentes ou não à sua aprendizagem. Segundo Rossini (2012), o REA encontra na *internet* um potencial para crescer. O processo se expande, justamente porque há possibilidade da acessibilidade chegar para todos aqueles que possuem acesso à *internet*, de modo aberto; o que configura para alguns autores e participantes do movimento REA, como Pretto (2013), Santos (2012), Okada (2008), que o REA é uma forma de democratizar a educação e o conhecimento na sociedade.

Para se entender melhor como funciona os REA, que tem por base os '4Rs' (rever, reutilizar, remixar e redistribuir), o caderno REA (2012) exemplifica como um ciclo (Figura 1), parecido com o ciclo da vida e traz elementos que perfazem o desejo ou a necessidade do professor ensinar e do aluno aprender algo.

Figura 9 - Função dos "4" Rs



Fonte: Cadernos REA (2011)

A figura 9 mostra como pode ser compreendido o ciclo das funções do REA. Já no quadro 4 abaixo, é possível visualizar e compreender como utilizar um REA.

Quadro 4 - Passo a passo do REA

PASSOS	COMO FAZER
Encontrar	O primeiro passo é procurar recursos capazes de atender adequadamente à necessidade do pesquisador, que pode utilizar ferramentas de busca na <i>Internet</i> ou ainda recorrer ao seu próprio material como, por exemplo, as anotações de aula do ano anterior, os projetos e as atividades antigas etc.
Criar	Nessa etapa, pode-se tanto criar um recurso do zero, como combinar os recursos encontrados para montar um novo recurso.
Adaptar	Ao compor novos recursos, quase sempre será necessário fazer algumas adaptações no material encontrado para que ele se adéque ao contexto pesquisado. Esse processo pode incluir correções, melhoramentos, contextualização e, algumas vezes, pode ser necessário refazer completamente o material.
Usar	Finalmente, pode-se usar os REA na sala de aula, na <i>Internet</i> , em reuniões pedagógicas etc.
Compartilhar	Uma vez finalizado os REA, estes podem ser disponibilizados à comunidade de dentro e fora da escola, que poderá reusá-los e, assim recomençar o ciclo de vida novamente.

Fontes: Adaptado pela autora com base em dados do site wikieducar.

No quadro 4, tem-se todos os passos que podem ser executados por terceiros ou por aqueles que só desejam contribuir para uma educação aberta, desse modo, possibilitando que especialmente professores de qualquer nível de ensino possam colaborar com um ensino mais centrado na necessidade de seus alunos. Isso implica entender que eles podem produzir e compartilhar, em qualquer meio digital ou não, de forma que outros possam encontrar, adaptar, usar e também compartilhar.

Como bem esclarece a professora Souza (2015), o docente não necessita saber programar nem ser o guru da *internet* para assim participar. É preciso acessar, principalmente, materiais com licenças abertas para poder criar e recriar outros objetos de aprendizagem, necessários a cada realidade e aprendizagem pretendida, pois o REA traz alguns benefícios para quem participa como a prática pedagógica diária mais centrada no aluno e no melhor desenvolvimento profissional.

Um ganho benéfico, segundo Santos (2013), é o acesso livre a um material que poderia custar caro para os cofres públicos. “Outros benefícios são a comodidade do acesso a partir de qualquer localização geográfica (uma vez que os REA geralmente estão carregados na *Internet*), e a sua disponibilidade (podem ser acessados a qualquer hora, on-demand)” (SANTOS, 2013, p.14-15).

Pautada nessa facilidade de acesso é que muitas IES, na modalidade à distância, já estão aderindo ao uso dos REA em seus cursos, já que isso também favorece a economia para

a instituição, além de colocar visibilidade em virtude do empreendedorismo social. Ao usar o REA há a possibilidade de atingir um contingente maior de alunos. (SANTOS, 2013)

Pretto (2012) e Teixeira (2012) comentam as vantagens das políticas do REA quando usada na educação. Consoante Teixeira (2012), dentre as vantagens que o uso da REA traz estão a otimização e a possibilidade de adaptação de acesso a conteúdos disponíveis e gratuitos e adaptabilidade de conteúdos para as realidades regionais. Não esquecendo-se que as políticas não são um fim em si, para maior engajamento do uso dos REA, mas sim o reforço e a disseminação de relatos e avaliações das práticas de produção de conteúdos abertos.

4.1 REA: DIREITOS AUTORAIS

As TIC tornaram-se importantes para as mais diversas áreas de produção e bens, principalmente nos países mais desenvolvidos, chegando a atingir o campo da economia, política e, até mesmo, as guerras. A máquina, por si só, é estática, cabendo ao homem dar vida às suas necessidades de criação. Foi isso que ocorreu na metade século XX com a criação do computador o qual, ao longo dos tempos, vem se tornando funcional para sociedade, utilizado em pesquisa científica, leituras e escritas, que há tempos se compunham através de outro formato.

O uso e a prática das TIC têm sido constantes em razão do acesso maior e cada vez mais aos pacotes para escritórios fornecidos tanto pela *Microsoft*, através do *word*, pela *Libreoffice*, através do *write*, e da *internet*, a partir da qual cresceu o barateamento dos meios de produções e o acesso fácil de bens que estão postados nas redes. Por outro lado, isso tem possibilitado/facilitado práticas ilegais, tais como utilização de materiais sem licenças abertas, o que na lei brasileira caracteriza-se como crime, tendo em vista que o uso é realizado sem prévia autorização do autor. Essas ditas práticas ilegais na rede impossibilitam que artistas restrinjam o acesso, pela população, aos meios e bens culturais tendentes a ficar restritos aos interesses de empresas, limitando, assim, o alcance ao público.


Nesse contexto, muito se fala sobre a necessidade de criação de uma cultura livre, na qual os produtos possam ser acessados livremente, sem impedimentos. Em outras palavras, a sociedade deve aprender a reservar a autoria das produções culturais, garantindo o reconhecimento do artista, no caso de uso de produtos disponíveis na *internet*. Até mesmo porque, várias obras e artistas jamais teriam sido descobertos se não fosse pela livre circulação de arquivos na *internet* (STEVÃO et al 2012, p.8).


Conforme Stevão (2012), essa cultura livre não é bem vista pelas empresas, principalmente para as gravadoras, pois passam a ter lucros menores causados pelos bens disponíveis livremente na rede. Essa cultura livre, no Brasil, é executada por uma minoria através da licença *Creative Commons*, enquanto os direitos autorais ou direitos reservados ainda são a maioria em todo tipo de produção intelectual e artística. Segundo Moraes, Ribeiro e Amiel (2015, p. 1), os direitos autorais “são os direitos do autor, do criador, do tradutor, do pesquisador ou do artista, para controlar e garantir o uso que se faz de sua obra”.

Consoante com o que está disposto na Lei do Direito Autoral, cabe ao autor o direito exclusivo de utilizar e dispor suas obras como quiser. Consoante com a legislação brasileira, a Lei de nº 9.610/98, de 19 de fevereiro, no art. 1º, capítulo I, que trata das disposições preliminares, os direitos autorais englobam os direitos do autor propriamente dito, relacionado às criações do espírito que a norma protege, estando subdivididos em direito moral e patrimonial.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu art. 5º, inciso XXVII, “aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar”. (BRASIL, 1988, s/p). Pelo que se percebe, diante dessa lei, o direito autoral é algo que precisa ser compreendido e respeitado por todos, haja vista que a criação objetiva fins comerciais até mesmo para os livros didáticos. Nesse sentido, é de profunda importância compreender bem a lei dos Direitos Autorais, pois, caso ela não seja cumprida, o indivíduo pode sofrer sérias consequências perante a justiça.

Ainda no art. 18 da lei nº 9.610/98 preveja tal ou tais obras independam de registro, fato que se confirma com o art. 19, no qual fica explícito facultatividade do autor registrar a sua obra no órgão público, pode-se observar que isso não impossibilita o infrator sofrer sanções na esfera civil e criminal, já previstas na lei, sanções estas que estão elencadas do art. 102 ao art. 110 da referida lei.

Existem muitas informações na rede, as quais se pode acessar abundantemente através do uso da *internet*, no entanto, não é tudo constante na rede que está disponível para ser usado em uma *network simulador* (NS) em situações particulares ou coletiva. Esses materiais, que estão em diversidade na rede possuem direito autoral impossibilitando qualquer indivíduo de usá-los, pois seu uso é restrito e limitado à lei de direito autoral do país. Há de se observar que, mesmo sendo de fácil visualização, os materiais, sons, imagens, vídeos, obras, dentre outros, são protegidos pela licença que tem essa imagem: . Infelizmente, a prática de crimes, como reproduções e compartilhamentos, é incalculável, dentro e fora da rede.

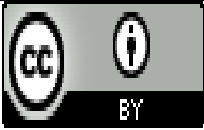
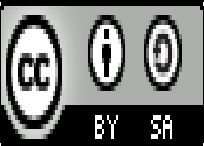
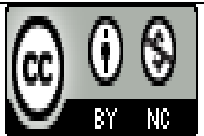

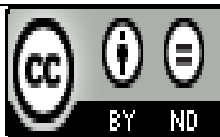
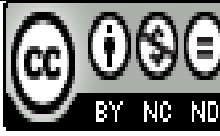
Esse símbolo, em formato da letra C do alfabeto, em inglês é chamado de *copyright* e significa *all rights reserved*, ou seja, todos os direitos reservados, do qual se utiliza para indicar que o material ou obra não pode ser copiado, baixado, distribuído ou adaptado por terceiros, mesmo que seja uma prática fácil e comum de se fazer, principalmente a partir do uso da *internet*. Sendo assim, essa prática não é legal, tendo em vista que o autor dos materiais disponíveis em rede ou fora dela, detém os direitos autorais completos sobre suas criações, mesmo que seus materiais não venham com o símbolo  ou alguma informação a respeito do uso por terceiros, pois a lei brasileira entende que se trata de conteúdo fechado.

No Brasil, na lei de direitos autorais, cada autor é detentor de direitos patrimoniais e morais, já que a lei tem especificações diversas para cada uma delas. O direito patrimonial trata de direito disponível, em que a criação pode ser total ou parcialmente transmitida a terceiros, contrariamente ao direito moral, que não pode ser transferido a terceiros. Diante disso, torna-se imprescindível que alunos, professores, e todos aqueles que pesquisam e gostariam de fazer uso do que está disponível na rede usem materiais com licenças abertas, como a do *Creative Commons*, que fisicamente é uma organização sem fins lucrativos, com dois escritórios, um em Berlim (Alemanha) e outro em São Francisco, nos Estados Unidos da América.

O *Creative Commons* é uma licença que nasceu nos E.U.A e se espalhou por mais de 60 países. Define-se como sendo “uma organização não-governamental que tem como foco a elaboração e manutenção de licenças livres que auxiliam na cultura de criação e compartilhamento, que tomou força com a expansão mundial da *internet*” (MORAIS; RIBEIRO; AMIEL, 2015, p. 3). As licenças do tipo *Creative Commons* já foram adotadas por vários países, nos quais se inclui o Brasil, onde pode ser encontrada no site *creativecommons.org.br*, mantido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). De acordo com Stervão et al. (2012, p. 8), (...) “a ideia desse movimento é uma mudança no conceito de *copyright*, fazendo com que ele migre do “*all rights reserved*” para “*some rights reserved*”, alguns direitos reservados”. Esse tipo de licença permite que o autor possa usar e licenciar sua criação, fazendo as atribuições que achar necessário para terceiros, de modo que não infrinja a sua autoria.

Através do site <http://www.creativecommons.org.br>, o autor pode escolher qual licença (quadro 5) melhor se adéqua às suas necessidades.

Quadro 5 - Tipos e atribuições das licenças *creative commons*

LICENÇAS	ATRIBUIÇÕES
	Permite que outros distribuam, remixem, adaptem ou criem obras derivadas, mesmo que para uso com fins comerciais, contanto que seja dado crédito pela criação original. É o tipo de licença menos restritiva de todas as oferecidas, em termos de quais usos outras pessoas podem fazer de uma obra.
	Permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas ainda que para fins comerciais, contanto que o crédito seja atribuído ao autor e que essas obras sejam licenciadas sob os mesmos termos. Esta licença é, geralmente, comparada a licenças de <i>software</i> livre. Todas as obras derivadas devem ser licenciadas sob os mesmos termos desta. Dessa forma, as obras derivadas também poderão ser usadas para fins comerciais.
	Permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre sua obra, sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção ao autor nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais. Porém, as obras derivadas não precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.
	Permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre uma obra com fins não comerciais, contanto que atribuam crédito ao autor, licenciem as novas criações sob os mesmos parâmetros. Outros podem fazer o <i>download</i> ou redistribuir a obra da mesma forma que na licença anterior, mas eles também podem traduzir, fazer remixes e elaborar novas histórias com base nessa obra. Toda nova obra feita com base em outra de autoria diferente, deverá ser licenciada com a mesma licença, de modo que qualquer obra derivada, por natureza, não poderá ser usada para fins comerciais.
	Permite a redistribuição e o uso para fins comerciais e não comerciais, contanto que a obra seja redistribuída sem modificações e completa, e que os créditos sejam atribuídos ao autor.
	Esta licença é a mais restritiva dentre as seis licenças principais, permitindo redistribuição. Ela é comumente chamada “propaganda grátis”, pois permite que outros façam <i>download</i> das obras e as compartilhem, contanto que mencionem e façam o <i>link</i> ao autor, mas sem poder modificar a obra de nenhuma forma, nem utilizá-la para fins comerciais.

Fonte: Adaptado de Moraes, Ribeiro e Amiel (2015).

Para chegar a uma dessas licenças explícitas pelo quadro 8, o autor pode acessar o site da *Creative Commons* e preencher pequenos passos que são realizados através de perguntas feitas ao criador da obra a ser registrada, possibilitando sua escolha por uma das licenças e atribuição desejada. Necessariamente, o usuário irá precisar responder apenas duas perguntas básicas: Permitir o uso comercial da sua obra? Permitir alteração à sua obra? Para respondê-

las, basta o autor escrever sim ou não. Existem perguntas secundárias facultadas ao criador, as quais servem como metadados para possibilitá-lo a encontrar mais facilmente a sua criação na rede. Essas perguntas são de fundamental importância para quem deseja licenciar de forma aberta, ou quase aberta, uma criação, e não entende sobre direito autoral.

A lei de direitos autorais restringe alguns usos, por outro lado, ela permite algumas possibilidades, como o uso de obras literárias, artísticas e científicas para uso exclusivo e não comercial para atender às necessidades do deficiente visual, através do sistema *braille* ou outro suporte. Assim, para usar a licença da *Creative Commons* não se exige do criador uma espécie de mestre da *internet*, basta acessar o *site* da licença e contribuir com criação, porque esta vai contribuir não só para alimentar uma plataforma, mas, para dar oportunidade de acesso a conhecimento a muitos que não podem ter acesso a uma aprendizagem, por causa de variados fatores. Além disso, o autor também contribuirá para uma educação aberta e democrática.

4.2 REA NA EDUCAÇÃO

A escola é, um dos lugares que transforma informações em conhecimento e ...no entanto, nos últimos tempos, especialmente com o advento da tecnologia e com o uso da *internet* em dispositivos móveis, utilizados com frequência pelos alunos nas salas de aula, não dá para negar que as aulas têm se tornado um tanto “enfadonhas” e desmotivadora.

Entende-se que em plena sociedade do conhecimento (KOMNINOS, 2002) ou sociedade da informação (BELL, 1978), os alunos estejam no decorrer da sua formação, aptos a ler, escrever e pesquisar, entre os mais variados formatos e meios em que são disponibilizados a escrita, imagens, livros, folhetos, HQs²⁷, vídeos, áudios, figuras e filmes. Requer, também, que ele consiga aprender saberes, de modo futuramente executá-los na sua prática diária. Nesse contexto, “a educação aberta é uma tentativa dialógica em que as configurações de ensino e aprendizagem emergentes coexistem e ao mesmo tempo desafiam a lógica e a estrutura da escola” (UNESCO, 2012. p. 24).

Para se chegar a uma educação aberta, dialógica, em que as configurações de ensino e aprendizagem coexistem, desafiando não só a lógica, mas também a estrutura, é indispensável o uso das tecnologias, porque elas repercutem na educação, o que torna necessário transformá-las em meios para beneficiar a aprendizagem. Afinal, a medicina, a engenharia e

²⁷HQs – Histórias em Quadrinhos

outros setores e ciências, também importantes na/para sociedade, fazem uso das mais variadas tecnologias para fins diversos, estando a escola, ainda à mercê.

Em que pese esse entendimento, é importante salientar que para se produzir ou usar os REA na era tecnológica não é necessário, primordialmente, o uso do computador, justamente porque uma parte dos docentes e discentes carrega consigo um telefone móvel, o qual também possibilita acesso à *internet* e aplicativos educacionais diversos. “Os recursos educacionais abertos possibilitam a qualquer pessoa que queira ter acesso a materiais, métodos, ferramentas e informações relacionadas àquilo que se deseja aprender” (UNESCO, 2012, p. 156).

Os conteúdos trabalhados em sala de aula, por exemplo, são fontes de conhecimento, desde que consigam aliar-se aos acontecimentos fora do espaço escolar. Porém, para que isso aconteça, é necessário que o docente possa inquietar o aluno, na medida em que ele o incite a buscar respostas nos conteúdos que estão dentro e fora do livro didático, considerando-se que este tipo de livro não exerce mais a monopólio do saber. Muito embora seja de suma importância repensar sobre isso, pois os livros didáticos ainda têm relevância para a aprendizagem.

Não há dúvida que o desenvolvimento tecnológico pode contribuir para expandir e incrementar as possibilidades de ensino e aprendizagem para todos. Mas, é igualmente importante não associar a necessidade de mudança do ambiente escolar às demandas de uma nova geração ou de um sistema que hoje se encontraria falido – corremos o risco de esquecer as lições do passado (UNESCO, 2012. p. 21).

Sob esse ponto de vista, é sabido que a tecnologia, *a priori*, não foi criada para atender as necessidades educacionais, mas com o tempo foi se observando que “práticas pedagógicas ainda conservadoras” poderiam ser desenvolvidas a partir do uso de computadores, *tablet* e dispositivos móveis, pois as TIC devem ser pensadas para motivar ou dar outros formatos a essas práticas pedagógicas. Fazer apenas isso não muda a educação, mas obriga a refletir, basicamente, sobre algumas questões. Nessa direção é importante avaliar que mesmo as práticas conservadoras não deixam de ser fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, deve-se pensar as TIC como possibilidade a ser integrada ao processo de ensino e aprendizagem, sem desmerecê-las, pois tanto aquelas, quanto as novas são importantes para esse processo.

De acordo com Pretto (1996) as TIC podem ser usadas como instrumentalidade e também como fundamento, pois elas podem fazer parte do processo pedagógico, possibilitando o aprender e o ensinar. Por outro lado, não dá para negar que a tecnologia vem conseguindo, além de diminuir distâncias, contribuir para a aprendizagem de muitos

indivíduos. Contudo, importa lembrar que a mudança mais importante é a do professor que por sua vez, precisa repensar sobre isso. Mudanças estas que possam contribuir tanto para a sua qualificação profissional, quanto para melhorar a sua prática pedagógica, capazes, portanto, de proporcionar a aprendizagem dos discentes, no âmbito da sala de aula. Por isso, pensar em REA já é um começo para possíveis mudanças na educação.

De acordo Starobinas (2012, p.122), [...] “são infinitas as formas de ensinar e aprender”, motivo pelo qual o banco de objetos educacionais possui uma diversidade de contribuições para infinitas formas de aprendizado a serem adotadas em uma sala de aula. Pautado nesse pressuposto, o formato aberto viabiliza que alunos e professores criem, adaptem, enriqueçam os conteúdos, compartilhando-os com terceiros, sob o domínio público e através de licença aberta, tornando possível ensinar sem livros distribuídos pelo governo, porque muitos deles não atendem, sumariamente, a realidade de ensino vivenciada em diversas escolas do Brasil.

Importa aqui mencionar, que o docente que se encontra em sala de aula todos os dias pode individual ou coletivamente, criar materiais de ensino compatíveis com a realidade e necessidades de seus educandos.

Para isso, é preciso que ele compreenda, a princípio, que o livro didático não é o guia da aula. Em face disso:

É preciso garantir cada vez mais espaço para uma aprendizagem que dê lugar ao diálogo com um repertório cultural menos restrito e que aposte na investigação crítica, demandando uma postura de participação ativa de todos os envolvidos no processo (STAROBINAS, 2012, p. 122).

Compreende-se que o modelo escolar no Brasil, em especial até a década de 50, pautava-se na estrutura de ensino, nas escolas, voltada para a reflexão e pensamento, trabalhando a partir de disciplinas como a filosofia, arte e literatura, (compostas de conhecimento) ainda que fosse para a elite, principal público da época.

Hoje, no século XXI, esse molde ainda é atual em muitas escolas, embora a educação tenha sido acometida, nos últimos anos, das mais diferentes teorias educacionais. Mesmo nos anos 2000, não tem dado conta de uma educação de massa, considerando-se que elas foram construídas para o perfil de escola, educação, professor e aluno, pensados em um modelo de um para todos, e não de todos para todos. Fato que instiga, cada vez mais, o docente a observar a educação aberta e os materiais abertos como uma possibilidade de contribuir para uma nova realidade.

Tratar o chamado material didático como Recursos Educacionais Abertos (REA) pode contribuir para um processo de transformação muito positivo para a aprendizagem escolar. O adjetivo “aberto” se contrapõe às receitas prontas e aos textos que encerram em si toda e qualquer resposta. O convite que essa “abertura” dos recursos educacionais nos traz é de oferecer um pouco de nós, de nossas ideias, das ideias de nossos alunos, para enriquecer nossos materiais e compartilhar nossos rastros com qualquer outra pessoa que queira neles se inspirar. (STAROBINAS, 2012, p.122).

Para tanto, cabe destacar que, para participar e contribuir com REA não basta ter acesso à *internet*, pois existe a possibilidade de construir materiais sem uso da rede e compartilhar entre colegas da mesma escola ou de escolas diferentes. Por outro lado, encarar a tecnologia como um instrumento pedagógico, no tocante a prática de REA, confere mais utilidade para a elaboração de conteúdos em formatos variados, agradáveis e criativos, ao mesmo tempo em que podem ser compartilhados com mais professores, que estão na rede, onde o acesso é mais frequente e expansivo. Na rede, a possibilidade de chegar para todos é mais pertinente e incalculável, especialmente, depois da transição da web 1.0 para web 2.0 (OKADA, 2011) que tem incentivado mudanças de práticas e formas de aprender, de modo incentivar a promoção da autonomia e coautoria.

Sabe-se que o advento da tecnologia, no âmbito da educação, veio em um momento, no qual se propõe pensar sobre os paradigmas da educação, porque ela possibilita romper barreiras entre alunos e professores, de modo qualificar o ensino, o qual, por seu lado, provoca:

Pensar em projetos que façam uso de REA na sua estruturação condiz com uma diretriz importante salientada nos marcos educacionais contemporâneos: a busca de interdisciplinaridade. Uma das críticas frequentes à escola nos moldes da sociedade industrial é sua tendência a compartimentar o conhecimento e oferecê-lo encapsulado, praticamente sem interação entre as chamadas disciplinas escolares. Propor a abertura dos recursos educacionais é também uma oportunidade de trabalhá-los fazendo uso do conjunto de diferentes referenciais disciplinares. Isso vale tanto na articulação para compreender um determinado fenômeno, quanto para a produção de outros recursos, que podem surgir como desdobramento de um projeto: textos, vídeos, softwares etc. (STAROBINAS, 2012, p. 125).

A propósito, deve ser capaz de promover a aprendizagem a partir de variados recursos, podendo, também, ser provocado a aprender criando seus materiais de ensino, assim, estimulando também turma à aprendizagem, embora se saiba que as condições de trabalho que o professor tem para pensar, planejar e produzir REA, são limitadas diante da longa

jornada de trabalho enfrentada por esses profissionais, muitos deles chegando a trabalhar até 60 horas semanais. No entanto, para Pretto (2012, p. 96):

[...] difícil discutir os denominados recursos educacionais abertos (REA) limitando-se a pensá-los descolados da realidade dos professores que, efetivamente, são os principais personagens e autores dos processos educativos – pelo menos se nos referimos à educação formal.

Por outro lado, devemos observar que ainda sendo o professor o protagonista, no tocante ao REA, existem diversos outros fatores que impossibilita seu engajamento nesse processo, pois muitas escolas, por exemplo, não possuem ao menos um apoio técnico, acesso às TIC, nem familiaridade com as interfaces de produção de conteúdo e objetos educacionais. O aluno, por vezes também passa igualmente, por essas ausências juntamente com esses professores, o que o impossibilita de poder criar juntamente com seus professores, materiais necessários à aprendizagem do grupo, ainda que essa cultura colaborativa seja importante, pois

A disseminação de uma cultura de uso de recursos educacionais abertos na educação básica passa pela inclusão dos alunos na cadeia de autoria, seja nas atividades regulares associadas ao currículo, seja estimulando iniciativas autônomas de produção de conteúdo em atividades complementares – a produção dos grêmios, os saraus literários, os festivais de bandas, os grupos de ciência, os times de modalidades esportivas diversas etc. De certa forma, seria como se a escola reconhecesse todas as experiências como válidas na trajetória de formação de seus alunos, e pudesse fazer uso dessas narrativas – vídeos, fotos, textos, sons – na documentação de seu percurso institucional (STAROBINAS, 2012, p. 129).

Nesse sentido, ainda que escola e seus atores reconhecessem a força motriz dessa cultura de produção do REA, ainda assim, torna-se inviável, segundo Santana, Rossini e Pretto (2012) se ela não for transformadora. Para tanto, é importante que ela não seja apenas local, mas também universal, o que implica para Santana, Rossini e Pretto (2012) está disponível e na *internet*, pois compreende-se que a popularização da *internet* ainda é um advento instigante para muitos educadores, face aos alunos que, hoje, frequentam a escola serem oriundos da geração digital. E, esses alunos tem se mostrado cada vez menos adeptos ao engessamento das aulas e dos currículos, pensados para outro tipo de público há anos e, mesmo sem condizer com as reais necessidades dos educandos, ainda se encontram firmes em muitas realidades educacionais.

É certo, portanto, que o desenvolvimento tecnológico auxilia na educação, mas não é um fim em si, sobretudo porque o desenvolvimento tecnológico não pode ser a solução dos problemas que ainda existem na escola, tão pouco a sua ausência irá auxiliar no desenrolar das atividades desenvolvidas para esse novo público.

Em meio a um novo perfil de estudante, o objetivo da educação não pode mais pautar-se em um só modelo de ensinar e aprender, nem em uma única forma curricular de fazer pedagógico. Não se trata apenas de querer um espaço físico ambientando com recursos tecnológicos, mas de rever as práticas pedagógicas as quais são voltadas para o uso dos recursos tecnológicos ou não.

A tecnologia não é um fim em si para educação, até porque, segundo Pereira (2010), ela tem sido vista e considerada uma barreira técnica (falta de acesso à *internet*) e econômica (falta de software necessário) nas escolas públicas. Mesmo sendo representada ou não uma possibilidade para auxiliar na prática pedagógica, não deve ser pensada, apenas para realizar costumeiras práticas, sobretudo porque, não adianta apenas colocar o computador diante dos alunos - precisa-se, de fato, nortear os conteúdos, recriá-los, remixá-los e compartilhá-los nas redes para diversos usos.

Com base nesse entendimento, cabe observarmos a possibilidade de pensar os REA, não só para atender as necessidades dos alunos, mas, também, dos professores, pesquisadores e toda a sociedade que faz uso dos mais variados recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, segundo, Santana, Rossini, Pretto (2012) os REA ajudam a configurar uma nova forma de aprendizagem, entretanto, é preciso apropriar-se de uma cultura de compartilhamento nos mais variados espaços educacionais, justamente porque esses recursos vêm, a cada dia, ganhando mais adeptos, em todo o país, ainda que eles ainda tenham pouca efetividade nas escolas, devido a uma série de fatores que a escola e seus profissionais enfrentam. No entanto, é importante lembrar que os Recursos Educacionais Abertos

[...] aparecem como uma alternativa para este impasse. Porém, ao mesmo tempo em que trazem soluções traz em também dilemas a serem superados, sendo que o maior reside no desconhecimento por parte dos educadores e pesquisadores em educação dos conceitos que os envolvem e como podem ser efetivamente aplicados no dia a dia de trabalho (HILU; TORRES; BEHRENS, 2015, p. 132).

Assim, cabe acentuar que, “construir e experimentar novos modelos de produção e transmissão do conhecimento é essencial para encarar os desafios desta nova era”

(SANTANA, 2012, p. 137). Ainda de acordo com Santana (2012), além desses benefícios, os REA criam oportunidades para uma educação transformadora, através do seu processo criativo, que envolvem docentes e discentes no processo de criação e aprendizagem. “Os recursos educacionais abertos, portanto, apresentam uma possibilidade de concretizar na educação algumas das mudanças sociais esperadas pela emergência das tecnologias digitais” (p. 140).

Os materiais já foram e estão sendo produzidos sob licença aberta são, na maioria, gratuitos, o que pode impactar na economia, especialmente, no tocante ao direito autoral, que fica por conta das editoras, e não com os autores ou o governo que os compra e ainda gasta com a distribuição. Na lógica, se o governo compra tais materiais, todos deveriam ter acesso ao direito de reprodução, e não, o direito a comprar cada vez mais. Outra lógica é a seguinte, se a verba é pública, o acesso a todos e a tais materiais e conteúdos deveria ser público também. Entretanto, enquanto isso não ocorre no país, busca-se pensar de forma mais consciente sobre os REA serem produzidos pelos docentes, cada vez mais, o que provocaria no país, não só no campo da economia, com a compra de livros didáticos, como também os professores passariam a construir materiais mais condizentes com cada realidade, inserindo-os no dia a dia, em sala de aula.

Quem conhece a necessidade de cada aprendizagem, frente aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, são os professores. Então, porque não pesquisar, criar, adaptar materiais e compartilhar e ampliar o uso do REA na rede.

Nesse sentido, pode-se dizer que um professor que mora no interior de Sergipe, por exemplo, pode adaptar ou ampliar um conteúdo da aula de geografia para a realidade de sua região, de forma que o aluno possa ter acesso e contato com o lugar e cultura local, sem deixar de lado as relações com outros contextos, em outros interiores do país. E, para o professor, o ato de adaptar esse conteúdo, é também uma forma de usar melhor os recursos públicos do governo, melhorar a prática pedagógica e a formação continuada.

Para o desenvolvimento de um recurso educacional dentro da filosofia dos REA, é necessário que se permita adaptar os recursos de acordo com as necessidades culturais, curriculares ou pedagógicas do contexto em que está inserido. Para o desenvolvimento destes recursos, o ideal é o uso de ferramentas, como aplicativos de código aberto e livre para viabilizar sua construção e distribuição (GRIMM, 2013, p.75)

De acordo com Caderno REA (2012), os REA têm como expectativa, uma educação acessível e de qualidade, de modo que se integrem formas individuais e coletivas da

aprendizagem, além do incentivo da produção local e a autoria dos docentes. Hoje, com tantas possibilidades de recursos tecnológicos, ficou possível de compartilhar criações na rede.

Assim:

[...] compreendemos os recursos educacionais abertos como sendo uma oportunidade – quiçá uma enorme possibilidade – de viabilizarmos aquilo que argumentamos ao longo dos últimos anos, que é o de possibilitar que professores e alunos possam, efetivamente, apropriando-se dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, em rede, ser produtores de conhecimentos e culturas [...] (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012, p. 104).

Os modelos de REA mais conhecidos são feitos por instituições e pessoas que aderiram à causa, com poucos investimentos feitos pelo governo brasileiro no sentido de ampliar sua produção. Mas porque os REA deve ser relevante na educação? De acordo com site do REA (2016), algumas razões como:

Para facilitar o acesso de todas as pessoas ao conhecimento; Para garantir a liberdade e a criatividade de produção; Para incentivar práticas de colaboração, participação e compartilhamento; Para levar a tecnologia para a sala de aula de uma maneira produtiva, planejada e que promova a ideia de autoria entre professores e alunos; Para incentivar que educadores e estudantes sejam reconhecidos como autores; Para aproveitar melhor os recursos públicos investidos em material didático que, se REA, estarão disponíveis a toda a sociedade; Para melhorar o uso dos impostos pagos por todos (âmbito público); Para permitir o acesso à educação a quem está na escola e a quem não está; Para melhorar o conteúdo que já existe e permitir que sejam apropriados e adaptados a realidades locais; Para uma educação de qualidade, acessível e que integre distintas formas individuais de aprendizagem; Para incentivar a produção de conteúdos locais; Para incentivar o compartilhamento de recursos de aprendizagem entre instituições, acadêmicos e dentro das comunidades de prática; Para permitir que o material didático e outros recursos pedagógicos sejam melhorados e compartilhados universalmente – local, nacional e globalmente – para apoiar a aprendizagem; Para incentivar o desenvolvimento e a utilização de ferramentas e processos de apoio à liberação de recursos abertos que irão melhorar a produtividade e a relevância por ser personalizável e adaptável tanto por acadêmicos quanto por estudantes; Para atuar como uma ferramenta de marketing, onde os alunos podem visualizar recursos produzidos por uma instituição antes de decidirem estudar nela; Para incentivar o compartilhamento de recursos de aprendizado entre instituições, acadêmicos e comunidades de prática; Para permitir que materiais de ensino sejam melhorados a partir do compartilhamento e uso local, regional e global; Para encorajar o desenvolvimento, aceitação e adaptação de ferramentas e padrões técnicos abertos que têm o potencial de aumentar a produtividade local e o uso por professores e alunos; Para atuarem como uma ferramenta de marketing institucional (REA, 2016, s/p).

São importantes para uma educação em que se almeja ser democrática. De acordo com Santos (2013), mesmo que os REA têm essas finalidades, ainda assim, existe preocupações no que consiste as contribuições, pois, mesmo sendo necessárias e importantes, têm se mostrado inquietante, por motivo da não continuidade de quem faz doações das matérias.

Na atualidade, o site do Banco Internacional de Objetos Educacionais, por exemplo, até o mês de junho/2016 constava com diversas contribuições. Para o Ensino Infantil, um total de 851 objetos de ensino, divididos em Arte Visual, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Música, Natureza e Sociedade; no Ensino Fundamental, um total de 5.068 objetos, sendo 3.440 para as séries finais e 1.628 para as séries iniciais; para o Ensino Médio, constam 10.289, divididos entre as 13 disciplinas contempladas nesse nível de ensino; na Educação profissional, 523; na Educação Superior, 9.206, contemplando as Ciências Agrárias, Humanas, Biológicas, da Saúde, Exatas e da Terra, Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, além de multidisciplinar. Nas outras modalidades de ensino tem-se um total de 327, sendo 312 voltadas para Educação de Jovens e Adultos, e 15 para Educação Escolar indígena.

Em síntese, há 26.264 objetos disponíveis em um só site, fruto da criação de diversas pessoas, professores, profissionais, além de contribuições de materiais cedidos pelo Ministério da Educação, Secretárias de Educação, como a do Paraná e São Paulo, TV Cultura, fundações, colégios, bibliotecas e TV Câmara, todos colaborando com o REA.

Apesar de tamanha contribuição que já consta no banco internacional de objetos educacionais, de acordo com Pereira (2010) ainda existe uma barreira social, que é a relutância do professor e até mesmo das instituições em usar materiais que foram criados, por vezes, por profissionais da mesma área. Conforme Pereira (2010) isso ocorre, principalmente em países mais pobres ou com infraestrutura mais fracas. O que configura a existência de um longo caminho na conquista de adeptos a usar, criar e compartilhar os REA. Nesse sentido, percebe-se que ainda existe um longo caminho a seguir.

5 OS RECURSOS EDUCACIONAIS PRODUZIDOS PELO PIBID (2014- 2015)

Esta seção discorre sobre a análise realizada a partir entrevista coletiva, dos *blogs* construídos pelas bolsistas ID e supervisoras, a partir das postagens que foram feitas entre 2014 e 2015 e do Facebook de todos que participam do eixo formação de professores.

5.1 O *BLOG*

A primeira etapa desta pesquisa consistiu no conhecimento sobre o contexto investigado, da formação docente e o Pibid, seguida da etapa de conhecimento minucioso sobre o REA, baseada em literatura de referência e em sites que contêm e compartilham tais recursos. Na terceira etapa, realizou-se à análise dos *blogs* dos grupos do eixo de Formação de Professores, em conformidade com os questionamentos norteadores. Nessa etapa, fez-se a observação não participante de dois *blogs* e, a partir deste, se fez a coleta de dados com a finalidade de constatar se os participantes desta pesquisa divulgam, publicam e compartilham o que foi construído para oficinas da Escola Municipal 30 de Agosto, se os materiais construídos, por elas, estão dentro das características do que vem a ser REA (material com licença aberta - *Creative Commons* - usável, adaptável, compartilhável).

Dando seguimento a essa etapa, optou-se também por buscar imagens não só nos Blogs, como também no Facebook, posto que, os grupos também faziam várias postagens em ambos ambientes. A escolha pelos *blogs* ou diário *online*, como ele é mais conhecido, se deu pelo fato desse proporcionar o compartilhar das ideias, experiências, aulas, dentre outros, em situações diversas, de modo a possibilitar que terceiros possam tanto visualizar como também comentar (AMARAL; RECUERO; MONTARDO, 2008). Para Lemos (2002), o diário *online* é uma reedição de uma velha prática de escrita que era feita em diário pessoal. Os *blogs* são, em si, uma forma de publicação, um meio usado, pelos criadores, como forma de expressão e compartilhamento de advetos variados.

Na quarta etapa, realizou-se uma entrevista semiestruturada com o grupo de bolsistas ID e as professoras supervisoras que as acompanham nas atividades. Essa entrevista foi feita com 05 alunas bolsistas ID e 02 professoras supervisoras, acontecendo na sala do NIPPEC/UFS, Campus Itabaiana, gravando-se, na oportunidade, a fala dos sujeitos participantes. A entrevista aconteceu com três rodadas de temas geradores (Pibid, REA, Ensino e Aprendizagem), dos quais emergiram as perguntas já previamente formuladas.

Na quinta etapa, efetivou-se a análise dos dados que se conseguiu levantar nos *blogs*, Facebook e entrevista. Os *blogs*, como mencionados anteriormente, por sua função precípua de compartilhar e divulgar ideias, permite a troca de experiências com projetos, aulas, pesquisas, enfim, de situações diversas, possibilitando, deste modo, que terceiros possam visualizar, até postar comentário, como já é possível desde a *Web 2.0*²⁸.

Após os dez anos de surgimento, conforme Amaral, Recuero e Montardo (2008), o *blog* tem sido alvo de variadas pesquisas. De acordo com as referidas autoras, assegurado da leitura sobre o surgimento a partir de *Bloodd*, no ano 2000, o termo *blog* foi usado, primeiramente, por Jorn Barger, em 1998, com o intuito de referir-se a um conjunto de sites que colecionavam e também divulgavam *links* interessantes na *Web*. Daí surgiu o termo *we+log*, que significa arquivo *Web*. À época de Jon, quanto ao uso do *blog*, não existia muita diferença entre este e o site comum.

A função do *blog*, usado por Jon Barger, era para apontar novos sites que eram colocados no ar. E, apesar de Jorn ser considerado o propulsor do *blog*, em 1999, segundo Amaral, Recuero e Montardo (2008), a Pitas lançou a primeira ferramenta de manutenção de *site* via *Web*. Nesse mesmo ano, pela *Pyra* foi lançado o *Blogger*. Para essas autoras, esses sistemas, Pitas e *Pyra*, foram de fundamental importância, uma vez que eles proporcionaram uma maior facilidade na publicação e também na manutenção dos sites, sem exigir a linguagem HTML, o que propiciou ao *blog* ser rapidamente adotado, bem como apropriado para os mais diversos usos.

Dentre as apropriações de uso do *blog*, uma das primeiras aconteceu como diário pessoal, contendo expressão pessoal, publicação de relatos, experiências e pensamentos da vida de seu autor. As referidas autoras explicam que, por motivo dos diversos usos que possibilitou, houve uma diversidade de conceitos, dos quais, os mais usuais, se concentraram nos seguintes aspectos: estrutural (constituídos por texto colocados e apontados pelo *site*); funcional (como meio de comunicação); e artefatos culturais (através de marcações e motivações). O mais usual, no entanto, é o *blog* enquanto diário pessoal. De acordo com Amaral, Recuero e Montardo (2008, p. 5), os “*blogs*, assim, não são apenas ferramentas caracterizadas pelo seu produto: são formas de publicação apropriadas pelos seus usuários, como formas de expressão”.

²⁸ A *Web 2.0* é uma segunda geração de serviços e aplicativos da rede e a recursos, tecnologias e conceitos que permitem um maior grau de interatividade e colaboração na utilização da *Internet*. (Informação extraída do site: < <http://www.revistas.univerciencia.org>>).

Atualmente, conforme Lemos (2002, p. 3), os chamados de *ciberdiário*, *webdiários* e *webdiário*, são considerados como “[...] práticas contemporâneas de escrita *online*, onde usuários comuns escrevem sobre suas vidas privadas, sobre suas áreas de interesse pessoais ou sobre outros aspectos da cultura contemporânea”. Ainda de acordo com esse autor, o *blog* ganha mais adeptos, graças ao uso da *internet* que possibilita atingir um maior número pessoas. No entanto, o *blog online* não deixa de ser uma apropriação social da *Web* de práticas antigas, realizados a partir de diários pessoais. O crescimento dos *blogs online* é resultado da disseminação do uso da *internet* no ciberespaço, o qual dinamiza e disponibiliza o texto criado por seu autor, como o fizeram as bolsistas ID e as supervisoras do Pibid a partir dos três *blogs* que aqui serão analisados. Esses *blogs*, criados para a publicação das oficinas construídas pelas participantes desta pesquisa, foram denominados de Professores Conectados, Inovando com Tecnologias e Tecnoblog da Educação. Tais *blogs* foram instituídos no ano de 2014, estando *online* nos endereços abaixo das figuras mostradas ao longo desta seção.

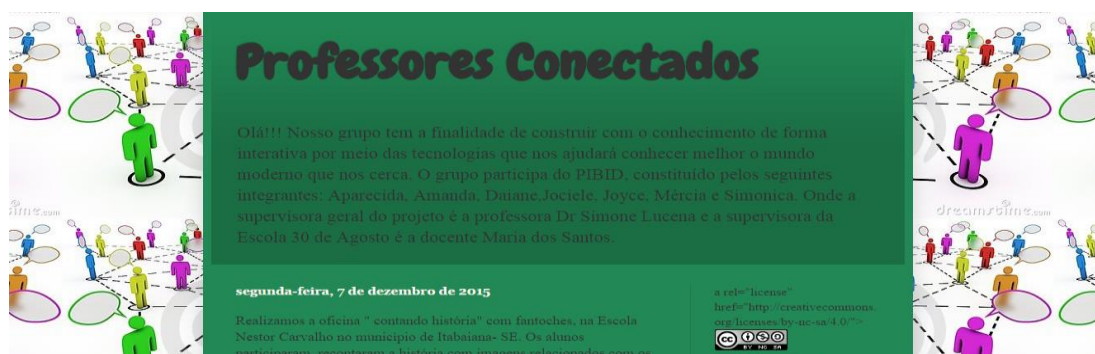
As postagens realizadas por cada grupo, serão analisados a partir dos critérios listados no quadro 6, abaixo.

Quadro 6 - Lista de critérios

Apresentação
Objetivo do <i>blog</i>
Oficinas
Características do REA: utilização, reutilização, compartilhar e licença aberta.
Colaboradores

Na figura 10, visualiza-se a página inicial do *blog* Professores Conectados. É possível notar uma breve apresentação do grupo, de qual programa esses docente participam e a escola em que irão executar as oficinas, a coordenação e objetivo da criação do *blog*.

Figura 10 - Blog Professores Conectados



Fonte: <<http://professoresufs.blogspot.com.br>>.

Na figura 10, do lado direito, consta o símbolo da licença aberta (*creative commons*), uma das características do REA. Essa licença possibilita que terceiros possam utilizar as postagens e demais materiais, caso anexados no *blog*, do mesmo modo que possibilita o uso, reuso e compartilhamento das produções realizadas para as oficinas. Lembra-se que os usos de tais materiais não podem ser comerciais.

Na figura 11, a seguir, também pertencente ao mesmo *blog*, observa-se, à esquerda, a logomarca do programa Pibid e abaixo dela, os respectivos anos, mês, membros e quantidades de postagens realizadas (oficinas). Do lado direito, na parte superior, consta a lista de *blogs* recomendados para acesso. Na parte inferior, a lista dos nomes dos membros (colaboradores) do grupo.

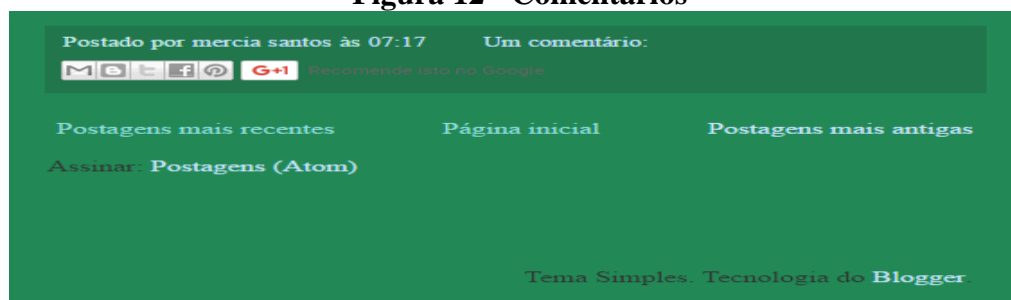
Figura 11 - Arquivos e colaboradores



Fonte: <http://professoresufs.blogspot.com.br>

A figura 12 traz as principais redes sociais recomendadas pelo *blog* (*Blog This*, Facebook, *Twiter*, *Pinterest*) e-mail (*Gmail*) e buscador (*Google*), postagens recentes, página inicial e postagens mais antigas, além de local para comentários e assinatura de quem comentou.

Figura 12 - Comentários



Fonte: <<http://professoresufs.blogspot.com.br>>.

Na figura 13, apresenta-se apenas a página inicial do *blog*, onde consta uma breve apresentação do grupo, programa que participam, eixo de formação, curso ao qual pertencem, coordenação e o objetivo da criação do *blog*.

Figura 13 - *Blog Inovando com Tecnologias*



Fonte: <<http://inovandocomtecnologias.blogspot.com.br>>.

Ainda nessa figura 13, no lado direito, pode-se visualizar o símbolo da licença aberta da *creative commons* (uma das características do REA), indicando assim, que as postagens nesse ambiente são REA. Dentre as características analisadas nesse *blog*, identifica-se que ela atende ao quesito licença aberta, o que possibilita o compartilhamento, a utilização, a reutilização, devido à sequência de postagens, com o passo a passo de como foi realizada as oficinas e também a indicação de referências para consultas ou outros.

Na figura 14 do mesmo *blog*, consta à esquerda, a lista dos colaboradores e, abaixo, um calendário interativo. No centro da figura, visualiza-se a relação dos arquivos a partir do ano, mês e as respectivas quantidades de oficinas. Do lado direito, consta a lista de *blogs* recomendados para acesso.

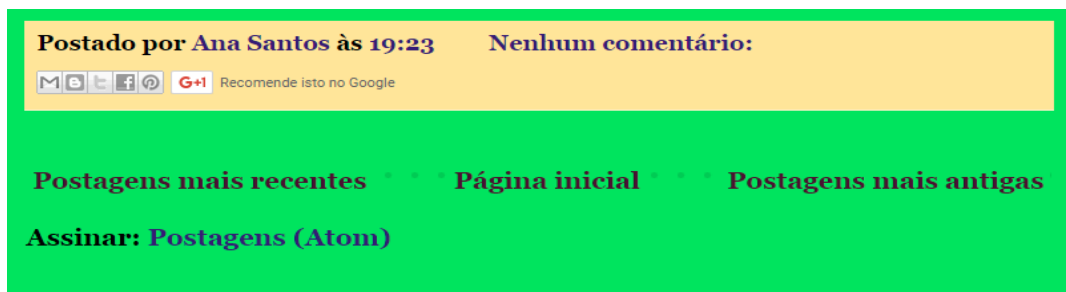
Figura 14 - Colaboradores, arquivos e lista



Fonte: <<http://inovandocomtecnologias.blogspot.com.br>>.

A figura 15 traz as principais redes sociais recomendadas pelo *blog* (*Blog This*, Facebook, *Twitter*, *Pinterest*), e-mail (*Gmail*) e buscador (*Google*), postagens recentes, página inicial e postagens mais antigas, além de local para comentários e assinatura de quem comentou.

Figura 15 - Comentários



Fonte: <<http://inovandocomtecnologias.blogspot.com.br>>.

Na figura 16, observa-se, na página inicial do *blog*, a existência de uma breve apresentação do grupo, programa que participam, eixo de formação, curso ao qual pertencem, coordenação e o objetivo da criação do *blog*.

Figura 16 - *Blog Tecnoblog da Educação*



Fonte:< <http://tecnoblogdaeducacao.blogspot.com.br>>.

Nessa figura 16, no lado direito, tal como observado na figura 13, pode-se visualizar o símbolo da licença aberta da *creative commons* (uma das características do REA), indicando assim, que atende ao quesito licença aberta, o que possibilita compartilhamento, utilização e reutilização. As postagens desse *blog* não mostram, com detalhes, todas as etapas de como foi feita a oficina, apenas os resultados obtidos de uma das oficinas com REA.

Na figura 17, consta, no o lado direito do *blog*, a lista de colaboradores e, no centro, a relação dos arquivos a partir do ano, mês e as respectivas quantidades de oficinas.

Figura 17 - Colaboradores, arquivos e comentários



Fonte: <<http://tecnoblogdaeducacao.blogspot.com.br>>.

Esse *blog*, não possui lista de *blogs* recomendados para acesso, apenas recomenda redes sociais para compartilhamento como: (*Blog This*, Facebook, *Twiter*, *Pinterest*), e-mail (*Gmail*) e buscador (*Google*). Do lado direito constam o local para comentários e assinatura de quem comentou, postagens recentes, página inicial e postagens mais antigas, para que a pessoa que está acessando possa filtrar a busca. Esses *blogs* foram construídos para que os membros do eixo Formação de Professores pudessem postar as atividades realizadas, através das oficinas pensadas e projetadas em grupo, semanalmente na UFS, e executadas na Escola Municipal 30 de Agosto.

Nesta pesquisa, foram analisados os três (03) *blogs* construídos pelos grupos do Pibid/Pedagogia/UFS, que participam do eixo Formação de Professores. Cabe salientar que, embora estivesse recebendo o Pibid nas turmas do 1º e 5º ano e que os grupos do eixo sejam três (03), estas turmas receberam os três grupos de bolsistas de iniciação à docência, em razão da existência de uma rotatividade entre eles. Consequentemente, foi possível visualizar o que cada grupo postou após a realização das oficinas na escola, entre o ano de 2014 e 2015.

O primeiro *blog* analisado foi Professores Conectados, criado no ano de 2014, no qual foram feitas postagens nos meses de abril, maio, junho, julho, agosto, setembro e dezembro. No entanto, conforme o *blog*, apenas os meses de abril e maio foram dedicados a uma oficina a qual, intitulada Fontes de Energia, se executou na escola pesquisada, com a turma do 5º ano. Pelas postagens compartilhadas, observou-se que o grupo publicou fotos das oficinas em fase em execução e resultados. Não foi constatada, na íntegra, a descrição do passo a passo da realização dessa oficina, mas, pelas fotos da execução e resultados, fica claro que se trata de

uma oficina de REA e, que uma pessoa, ao visualizar essas postagens, poderia reproduzir e usar de modo a atender suas necessidades.

Ainda, caso essa pessoa desejasse compartilhar ou remixar, de acordo com o *blog*, isto é possível devido à licença *creative commons*, do tipo que permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas de sua obra, com fins não comerciais, contanto que atribuam crédito ao autor (es) da criação e licenciem as novas criações sob os mesmos parâmetros. Consoante as características do que vem a ser REA, o *blog* atende a todas as características no que diz respeito à utilização, reutilização, compartilhar e licença aberta. O grupo apresentou postagens consideradas REA através do *blog*, o que de fato explicita a equidade e liberdade de acesso a um material de aprendizagem que, feito para oficina, poderia estar de forma fechada ao público, mas se encontra sob licença aberta e postagem em domínio público. Pode-se dizer, portanto, que:

O acesso aos recursos educacionais é essencial para o desenvolvimento de configurações mais flexíveis de ensino e aprendizado. Recursos educacionais abertos não fazem somente parte dessa expansão, mas são verdadeiramente propulsores de novas configurações de ensino e aprendizagem (AMIEL, 2012, p. 24).

Além desses fatores, trata-se também de uma tentativa dialógica que permeia as configurações de ensino e aprendizagem, mediante o novo perfil de aluno.

Seguindo para o próximo *blog*, Inovando com Tecnologia, criado em 2014, os compartilhamentos de algumas oficinas realizadas na Escola Municipal 30 de Agosto, no mês de agosto de 2015, período em que esse grupo ficou responsável por esta escola, mais especificadamente com a turma do 1º ano, mostram que esse grupo desenvolveu uma atividade com o tema Semear Vidas. Essa oficina foi desenvolvida no período de 04 a 20 de agosto de 2015. Pelas postagens visualizadas e analisadas, esse grupo, no início, durante e o término das oficinas, não deixou de lado os objetivos de algumas etapas especificadas, as quais configuram a possibilidade de que terceiros possam usar e reutilizar tal oficina, adaptando para sua realidade. Assim como o *blog* anterior (Professores Conectados), esse igualmente possui licença aberta, do tipo *creative commons*, atendendo assim às características do REA, como utilização, reutilização, compartilhar e licença aberta.

No que diz respeito ao *blog* Tecnoblog da Educação, ao analisar as postagens realizadas pelo grupo a partir das oficinas executadas na Escola Municipal 30 de Agosto, foram encontradas algumas fotos ilustrando alunos da turma do 1º ano, as bolsistas ID e uma das supervisoras, além da oficina de tema Produzindo uma Propaganda. Em virtude de ter

encontrado poucas postagens entre o ano de 2014 e 2015, decidiu-se explorar o *blog* individual das participantes desse grupo, e o Facebook dos membros, neste último foi constatado passo a passo de oficinas que possuem as características do REA, como propõem essa pesquisa. Esse grupo atende no critério licença aberta, o que possibilita o compartilhamento, sem configurar, na íntegra, um REA, uma vez que precisaria atender às demais características.

5.2 FACEBOOK: PIBID – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Criado em 2004 por um grupo de jovens universitários de Harvard, o Facebook, segundo Amante (2014), visava criar um espaço em que pessoas pudessem se encontrar, compartilhar opiniões e fotografias. A princípio, essa criação era voltada para os estudantes da própria universidade, mas, em poucos meses, expandiu-se e, o que era para ser algo centrado em Harvard, avançou bastante, chegando, então, para mais de 800 jovens de outras universidades americanas. Em 2005, o Facebook, atingiu fronteiras e, em 2006, tanto empresas quanto estudantes que não cursavam o ensino superior também passaram a ter acesso a essa rede. Em 2011, ultrapassou o *Orkut* e, em 2012, chegou a ultrapassar 1.060 milhões de utilizadores ativos.

A configuração dessa rede possibilita que os utilizadores criem uma rede de contato a partir de interesses comuns. As comunicações podem ser privadas ou públicas, permitindo jogar, trocar mensagens instantâneas, anexar textos, vídeos, músicas, os quais, uma vez publicados, podem ser comentados pela rede de contatos, uma vez que eles recebem alerta de postagens momentâneas. Segundo Amante (2014), os motivos de uso dessa rede são vários e já vem sendo estudados, pois os utilizadores a usam para fins diversos, mas, uma das razões de tal uso não tão frequente, é para conhecer novas pessoas e como instrumento de ativismo estudantil. As atividades de cunho acadêmico são mais frequentes, posto que a relação deste universo não seja somente pessoal, como também social e educacional.

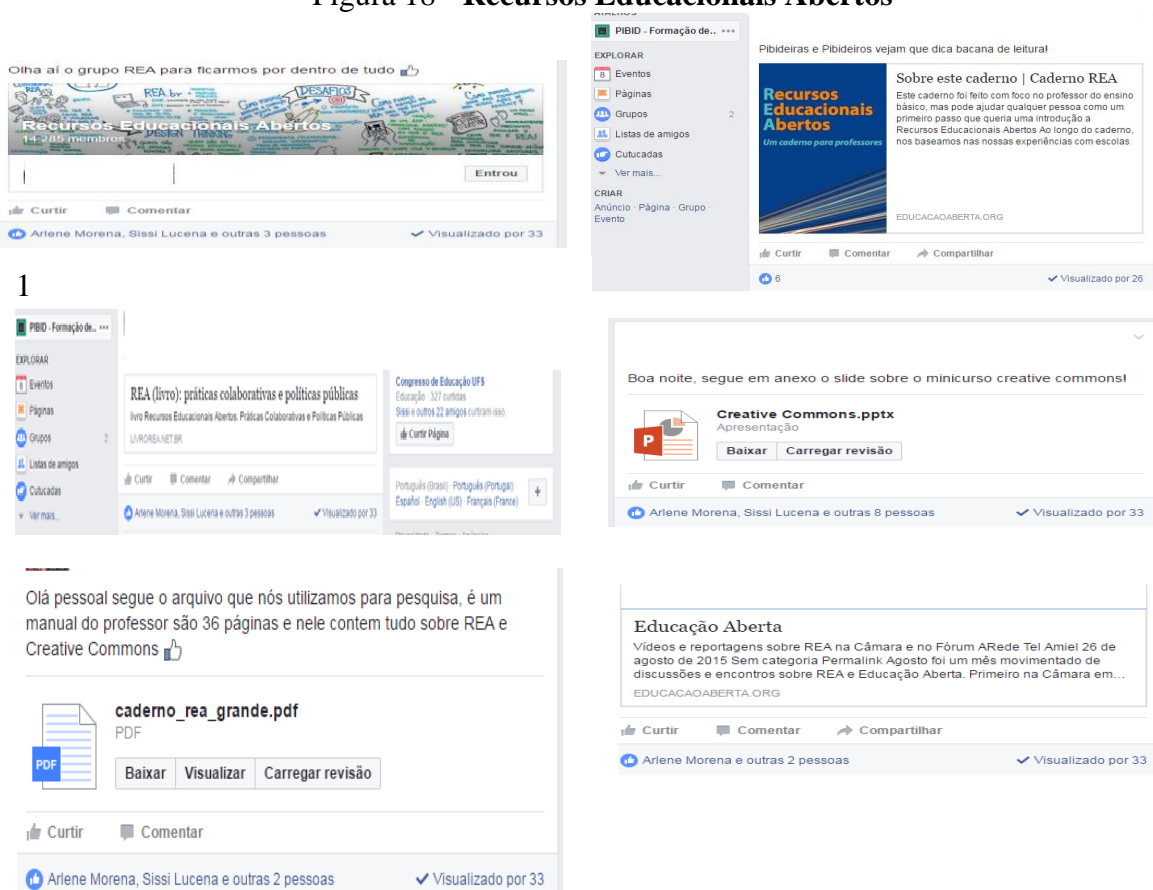
Ainda conforme Amante (2014), essa rede tem se mostrado, nos últimos anos, como um espaço de aprendizagem entre alunos, devido à possibilidade da não passividade que, por vezes, é percebida quando em aula presencial. Talvez, seja esse um dos motivos que levam os acadêmicos a buscarem esse espaço como ambiente de formação, como aconteceu com grupo do Facebook do eixo de Formação de Professores, construído em função da necessidade de contínua formação dos participantes do eixo. Essa formação se iniciou na plataforma do Cesad/UFS, muito embora tal plataforma não tivesse sido construída com uma estrutura de

rede capaz de possibilitar o acesso de forma instantânea. A configuração dessa plataforma inviabiliza que, mesmo um sujeito com pouca conectividade, consiga acessá-la usando um dispositivo móvel como um telefone celular, motivo pelo qual se pensou em migrar da plataforma do Cesad/UFS para o Facebook.

Criado em 2014, o grupo Pibid Formação de Professores e Tecnologia, conta hoje com 36 membros. Essa rede foi de grande pertinência para a continuidade da formação dos sujeitos à época, considerando-se que permitiu aprendizagens a partir dos temas Práticas pedagógicas na Ciberultura e Produzir e Publicar, temas estes previamente pensados para serem trabalhados pela plataforma entre as datas de 11/08 a 14/09 de 2014. Como a formação do eixo passou a usar igualmente o Facebook, criou-se a necessidade desta pesquisa ir até a rede buscar maiores informações, principalmente no que tange ao REA no Pibib, objeto do presente estudo. Ao se explorar o Facebook, foram encontradas postagens que identificaram a formação Práticas Pedagógicas na Ciberultura e Produzir e Publicar. A criação dessa rede social, como também o *blog*, é uma prática pedagógica na ciberultura, como espaço que pode ser usado para produzir e publicar.

Em relação ao REA, foram encontradas postagens que certificam a formação sobre esse tema e sobre o *creative commons*, que foi realizado através de leitura de livros e vídeos compartilhados nessa rede, como mostra a figura 18, logo abaixo.

Figura 18 - Recursos Educacionais Abertos



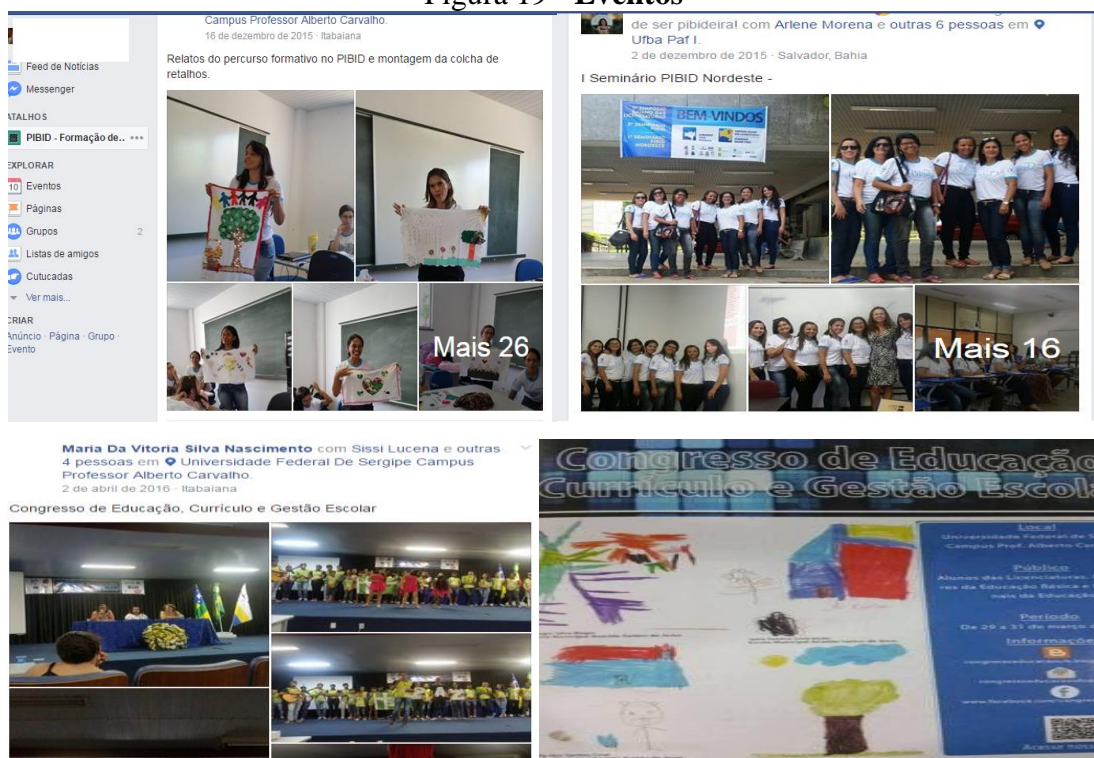
Site com diversas informações sobre REA



Fonte: <<https://www.Facebook.com/groups>>.

Além dessas formações citadas nesta subseção, foram identificados, no Facebook do grupo, não só materiais de cunho teórico como também oficinas que, em dados momentos, foram discutidos e levados para eventos como o percurso formativo, realizado com o objetivo de levantar os avanços e replanejar as futuras atividades, além do I Seminário Pibid Nordeste, acontecido na Universidade Federal da Bahia, entre os dias 01, 02 e 03 de dezembro de 2015, e o Congresso de Educação, Currículo e Gestão Escolar, ocorrido no período de 29/03 e 01/04 de 2016, no Campus da UFS de Itabaiana (figura 19).

Figura 19 - Eventos



Fonte: <<https://www.Facebook.com/groups>>.

A figura 19 mostra momentos de formação do eixo, uma oportunidade de compartilhamento das experiências vivenciadas pelas bolsistas e supervisoras com o público participante dos eventos. As formações, criações de materiais e vídeos ainda deram continuidade, porém com outros temas, nos anos de 2016 e 2017, no entanto, como esta pesquisa é estritamente de 2014 a 2015, compete apenas citar os dados relativos aos momentos ocorridos neste período.

5.3 A ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS E BOLSISTAS ID DO PIBID/PEDAGOGIA/ITABAIANA

A entrevista com as professoras supervisoras e as bolsistas ID foi marcada e realizada no dia 03/08/2016, escolhendo-se como local o NIPPEC da UFS - Campus Itabaiana – por ser o mesmo lugar onde já ocorrem as reuniões semanais das participantes. O procedimento da entrevista foi o seguinte: começou com a pesquisadora explicando os objetivos da pesquisa e demais informações relativamente ao que os sujeitos deveriam fazer, respondendo-se sobre dúvidas no procedimento da entrevista. Em seguida, foram disponibilizados 10 crachás, cada um, contendo uma letra do alfabeto, para que cada um dos sujeitos pudesse usar. A representação dessas letras foi considerada para a tabulação dos dados quanto a identificar as participantes.

Dos vinte (20) convites enviados e reenviados via e-mail, somente apareceram, no dia da entrevista, sete (07) sujeitos, sendo duas (02) supervisoras e cinco (05) bolsistas. Para elas, foram disponibilizados um total de 10 crachás, que iam da A à J. A letra escolhida por cada uma delas visando evitar o uso do nome/identidade em sua descrição nesta pesquisa. Portanto, aparecerá apenas a letra escolhida, como forma de manter o anonimato das participantes, tal como estabelecido no termo de livre consentimento, previamente assinado por todas.

Dessa forma, adotaram-se as seguintes nomenclaturas, as quais serão referenciadas, durante a análise do conteúdo das entrevistas, das seguintes maneiras: bolsistas ID, pelas letras **A, D, C, E e G**; supervisora do 1º ano, letra **H**; supervisora do 5º ano, com a denominação **J**. Após essa escolha, foram entregues para as bolsistas, de forma aleatória, os crachás com a identificação das letras, disponibilizando-se três fichas, cada uma com a inscrição de uma categoria, emergida das perguntas semiestruturadas, construídas previamente. Essas fichas foram expostas na mesa do local da entrevista, ou seja, na sala do NIPPEC, possibilitando às participantes escolher e ordenar sobre qual dos assuntos gostariam de iniciar

primeiro, assim sucessivamente até discutir todos eles. Assim, os temas foram escolhidos e comentados por elas, um a um.

Nessa atividade, a pesquisadora só interviria na fala dos sujeitos, caso percebesse que estavam desviando do assunto, ou no caso de lançar perguntas do seu roteiro, ainda não respondidas, ou desejar ouvir um aprofundamento maior sobre determinada categoria. A entrevista foi gravada desde o início, comentando-se sobre as categorias levadas pela pesquisadora. As participantes concordaram em responder sobre as perguntas previamente construídas, assim como a outros questionamentos que surgissem no momento da entrevista. As frases com os temas disponibilizados foram:

- 1- Participação no Pibid - esse tema foi escolhido com a finalidade de que o público alvo da pesquisa refletisse sobre a importância do programa na formação inicial e continuada, bem como a relação entre teoria e prática no âmbito da formação dada pela universidade e o contexto da educação básica.
- 2- Criação de materiais educacionais como o REA - esse tema buscou conhecer e aprofundar a discussão do que vem a ser REA e sua utilização frente à educação, em uma perspectiva centrada para a cultura do aluno e suas emergentes necessidades.
- 3- Ensino e Aprendizagem - esse tema foi proposto com o intuito de provocar as participantes a pensar sobre a possível relação ensino e aprendizagem quando se trabalha a partir de programas como o Pibid. E, em consonância com as professoras supervisoras, em prol de assegurar um ensino e aprendizagem contextualizado dentro da dinâmica do trabalho em grupo e voltado para sanar algumas das dificuldades dos alunos da Educação Básica, tais como a leitura e a escrita.

Essa ordem corresponde àquela escolhida pelas participantes, sendo que o tema 1 continha as seguintes perguntas previamente construídas: Descreva o que foi participar do Pibid no eixo de Formação de professores? Quais foram as atividades desenvolvidas pelo grupo nas reuniões na UFS? Como foram pensados e produzidos os materiais para as oficinas?

No tema 2 questionava-se: Após a feitura dos materiais, onde eles são compartilhados? Quais materiais já foram criados pelo grupo? Esses materiais podem ser considerados REA? Por quê?

E, do tema 3, faziam parte as seguintes indagações: Na sua opinião como essas oficinas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem? Quais as contribuições que o Pibid, a partir das oficinas proporcionou para sua formação?

A análise da pesquisa pautou-se nas perguntas previamente elaboradas e centradas nos objetivos geral e específicos, tal como mencionados na seção introdutória deste trabalho. Essa análise do conteúdo está dividida em três (03) fases, como preconizado por Bardin (2011), que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, organiza-se o esquema de trabalho a ser seguido, estabelecendo-se o procedimento; na fase de exploração do material, os dados coletados na entrevista são examinados a partir da leitura flutuante, a fim de possibilitar a elaboração das categorias; e, na fase de tratamento do material, as respostas são categorizadas para finalmente tornar os dados brutos em informações significativas.

No tocante à participação dos sujeitos no Pibid, considerando-se os temas que foram escolhidos por elas hierarquicamente, ao se utilizar a análise de conteúdo, foi possível dividir as respostas em 4 categorias iniciais já apontadas pela pesquisa, sendo então: Pibid, no tocante à formação, REA no que tange o compartilhamento do conhecimento e licença aberta, e Ensino e Aprendizagem com a teoria e prática. Na presente pesquisa, visando à categorização das respostas, realizaram-se, a partir de parágrafos, sínteses sobre cada questão do roteiro das perguntas, apresentando-se alguns recortes da fala dos sujeitos.

Dentre as perguntas propostas aos sujeitos, no que consiste à categoria Pibid e no que tange a formação, as respostas giraram em torno sobre o quão é diferente a formação dada só pela instituição e quando é dada juntamente com o programa Pibid, precisamente porque ambas veem com ganhos, especialmente no tocante a prática de sala de aula. Quando solicitado para falar sobre a experiência no Pibid no eixo de Formação de Professores, a participante **D** menciona que:

A participação para mim foi crucial, abriu portas para um novo olhar do ensino e para um ensino diferente da UFS no ensino superior... porque eu achava que o ensino superior não era assim... pensava que era uma coisa mais intensa mais fechada mas não... o Pibid é como viesse agregar ajudar aqui na UFS com a prática é claro nas escolas municipais também... mas é mais que isso... prática.

Não só essa participante concordou, bem como todas concordaram que a participação no Pibid foi de grande valia para a formação delas. Corroborando com isso a entrevistada **H**, diz o seguinte:

Eu vejo assim... como uma contribuição para a formação continuada para eu enquanto professora e para as graduandas... eu vejo como uma forma de estar ali aperfeiçoando a questão da teoria e da prática... para mim eu vejo isso como uma grande contribuição para meu trabalho.

Esse tema foi proposto como uma provocação, a fim de fazer com que as participantes pudessem refletir sobre a importância da formação inicial e continuada, a importância do programa (Pibid), como agente contribuidor para a relação universidade e Educação Básica, percebida, especialmente, a partir do estreitamento entre teoria e prática, no âmbito da formação desses profissionais. De acordo com Felício (2014), a formação docente inicial e continuada, na atualidade, ainda se constitui um desafio, pois é por meio dela que adquirem saberes e fazeres específicos, contemplando a teoria e prática no exercício da profissão.

No contexto atual, a formação e a atuação dos professores se constituem em um complexo processo. A sociedade contemporânea atribui responsabilidades, cada vez mais crescentes, ao sistema educacional escolar e aos professores. Tais responsabilidades, decorrentes das transformações no mundo do trabalho, na revolução midiática e nas relações sociais, têm provocado mudanças nas propostas educacionais, na atuação dos professores. Como consequência, vem se reconfigurando a identidade profissional docente, fragilizando, dessa forma, o processo de formação inicial e continuada de professores (FELÍCIO, 2014, p. 417).

No tocante à formação docente, esta se constitui um processo complexo nos últimos anos, não só dito por Felício (2014), mas, por vários outros educadores como Gatti (2008, 2009), que trouxeram, nas últimas pesquisas, pontos preocupantes sobre a formação em relação ao currículo, à dualidade entre teoria e prática, à formação e trabalho, à universidade e escola, saber e fazer. Para tanto, é no calor dessas preocupações emergentes, que as políticas públicas, no âmbito educacional, aposta no programa Pibid, já que este tende a antecipar o vínculo de futuros professores com o futuro *lôcus* do trabalho.

A participante A menciona que:

[...] a gente vê muito a questão do planejamento porque não se deve ir para sala de aula sem se planejar e a gente vem justamente para cá justamente para isso... para aprender para depois colocar em prática juntamente com as professoras porque a gente sai da universidade com esse pensamento de que não adianta ir para sala de aula sem planejamento.

Ainda dentro da categoria em questão, outra pergunta do roteiro se voltava para saber quais foram as atividades desenvolvidas pelo grupo nas reuniões na UFS. Uma vez que se

estava falada em teoria e prática, achou-se importante saber como o público tem realizado as atividades desenvolvidas na Escola 30 de Agosto, pautando-se nessa relação formação, teoria e prática.

A participante **H** diz:

Nós iniciamos ano passado com eles [alunos]... usando a webquest... com o tema Corpo Humano onde foi feito todo trabalho com exposição de vídeos... vídeos com músicas e atividades assim... digo... resultou na produção de um livro... ficou muito bom... a partir dos relatos deles... a partir daí fizemos um livro personalizamos um livro eles fizeram também confecção de bonecos também trabalhamos o corpo humano também fomos ao laboratório, onde eles fizeram o primeiro acesso, pelo menos na escola né... fomos com eles para a escola agrícola que eu estava trabalhando com o conteúdo de ciências... plantas que eles puderam vivenciar na prática o plantio... pegando ali tudo... também eu tive a oportunidade de trazê-los para aqui [UFS campus Itabaiana].... eles conheceram a brinquedoteca e a universidade...então... assim... várias atividades que eu estou sempre dizendo só consegui fazer porque tive a ajuda das meninas [(bolsistas ID)] para irem comigo... tinha vontade mas tinha... assim... a dificuldade.

De acordo com a participante H, foram feitas várias atividades, dentre elas, a elaboração de um livro, intitulado *Menino de Todas as cores*, como ilustrado logo abaixo na figura 20, na qual é possível se observar que a construção do livro contou com a participação de todos os alunos, professora supervisora e as bolsistas.

Figura 20 - **Produção do livro Menino de Todas as Cores**



Fonte: <<http://inovandocomtecnologias.blogspot.com.br>>.

A participante **J** diz: “as atividades foram a criação da Webquest *blog*... oficinas para as turmas com materiais simples”. A participante **C** acrescenta que as oficinas foram possíveis graças a elas terem a tecnologia à sua disposição, pois, a partir delas, conseguiram fazer *blogs* com a participação das crianças, que são alunos dessa escola. Acrescenta a informação que, uma vez por semana, havia criações de oficinas, após as quais iam para escola. A participante

A ressalta: “criou *blog* Webquest... as atividades começaram *online* depois no laboratório com as webquests depois a criação das oficinas”.

Sobre as *Webquest*, foram encontradas postagens que certificam a fala dos sujeitos, muito embora tenham sido localizadas em apenas dois dos *blogs*, como se pode visualizar nas figuras 21 (*Blog* Inovando com Tecnologia) e 22 (*Blog* Professores Conectados), que se seguem.

Figura 21 - *Webquest* Inovando com Tecnologia

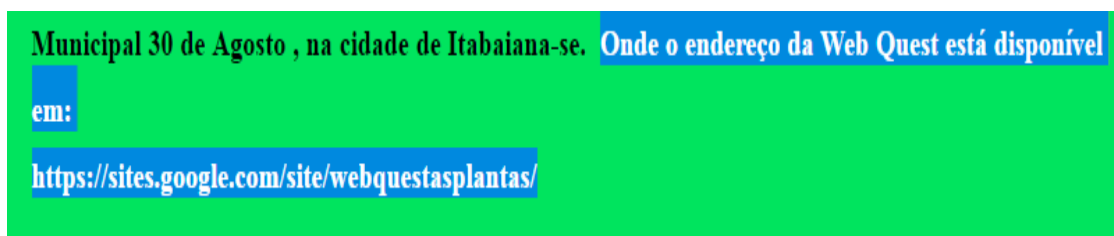
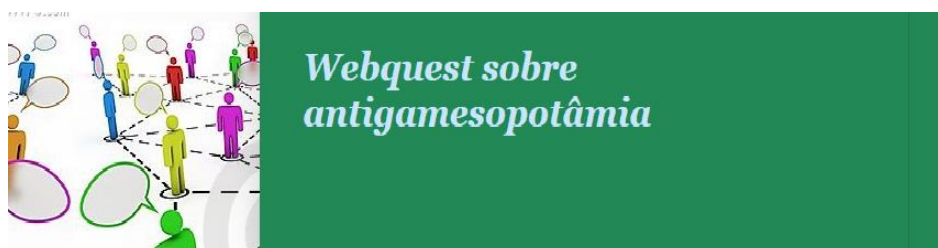


Figura 22 - *Webquest* do *blog* Professores Conectados



Já a *Webquest* do *blog* Tecnoblog não foi encontrada no *blog* e sim no Facebook, como mostra a figura 23.

Figura 23 - Webquest do blog Tecnoblog



Fonte: <<https://www.Facebook.com/groups>>

Os sujeitos também foram questionados sobre como foram pensados e produzidos os materiais para as oficinas? Responde a participante **H**: “as atividades foram feitas nas reuniões... teve também atividades em grupo como a organização e criação das oficinas”.

Figura 24- Construção das Oficinas em Grupos



Fonte: <<https://www.Facebook.com/groups>>.

Concordando com a participante **H**, a participante **J** diz:

Essas atividades eram elaboradas pelo meu grupo da época juntamente com a coordenadora do eixo, no NIPPEC... assim toda semana a gente se reúne para fazer essas atividades... antes... porém de nós elaborarmos essas atividades a coordenadora sempre passava alguns estudos que deveria fazer... Algum material que a gente pudesse ler e a partir desse material a gente sugeria as ideias de acordo com as necessidades para sala de aula.

Diz a participante **G**: “cada grupo criava oficina com as supervisoras”.

Essas duas perguntas demonstraram a possibilidade de se planejar com outros colegas (bolsistas ID e supervisoras) antes de ir para sala de aula desenvolver atividades para os

alunos, com temas que já estão previstos na lista de conteúdo do ano letivo. Segundo Gatti (2009, p.91), “a formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais”. Embora, entenda-se que isso não é ainda suficiente, pois, de acordo com Pimenta (1997) e Gatti (2009), há muito que se avançar no tocante à formação docente no Brasil.

A Categoria sobre o REA, no tocante ao compartilhamento do conhecimento, foi acentuada a partir do questionamento seguinte: Após feitura dos materiais e onde eles são divulgados/compartilhados? Em resposta, a participante **H** diz: “foi postado no *blog*”.

Como essa participante só respondeu que estava no *blog*, a pesquisadora questionou se todas haviam postado em algum outro lugar, obtendo como resposta que: “só no *blog* porque daquele poema fizemos dramatização e confeccionamos o livro... eles decoraram o livro e tudo isso foi a questão da leitura... um simples poema que estava lá a gente fez uma série de atividades com ele”.

Por sua vez, a participante **J** menciona: “lembra que a gente colocou um endereço no *blog* no grupo do Pibid, e também no Facebook? a gente colocou o endereço para as pessoas, pois dali, dar para as pessoas verem e acessarem... eh...um hiperlink”.

Ao responder sobre os locais das postagens, verificou-se que, tanto no *blog* quanto no Facebook, as postagens são verídicas. No entanto, é observável que os *blogs* estão com poucas postagens em relação à rede social Facebook, como se pode visualizar nas figuras 25 e 26, que mostram duas das produções (construção da Fanfics e do companheiro) realizadas pelos grupos na escola.

Figura 25 - Construção das Fanfics



Fonte:< <https://www.Facebook.com/groups>>

Figura 26 - Companheiro



Fonte: <<https://www.Facebook.com/groups>>.

Quando perguntado sobre quais materiais já foram criados pelo grupo, a participante **J** respondeu: “Foi como nós fizemos as Fanfics né... que foi o maior sucesso... eu adorei... foi uma coisa que eles adoraram fazer e foi graças a REA”.

Ainda se tratando da mesma pergunta, a participante **H**, relata:

[...] a gente fez... confeccionou um livro... fizemos a historinha do fantoche várias atividades... com esse REA que na verdade na *internet* só aparece o poema aí ali... a gente viu como um meio que poderia estar aprimorando e adequando a minha turma.... A maleta viajante.

A participante **G** complementa: “[...] fizemos uma sobre lendas”.

Figura 27 - O livro da Maleta Viajante



Fonte: <https://www.Facebook.com/groups>

Diante as respostas dadas pelas participantes, compreende-se que elas não só criaram as oficinas, como também compartilharam no Facebook. Esse compartilhamento na rede é importante, pois uma vez estando na rede, o autor do material possibilita que outros possam visualizar o que está fazendo e também compartilhando, com terceiros, conhecimentos que podem interessar a outros. O compartilhamento dessas atividades, em algumas realidades, chega até não existir por causa do tempo que o professor não dispõe devido à sobrecarga de trabalho, estando na rede (*blog*, Facebook), muitas vezes, mais próximo, uma vez que ela pode ser acessada até mesmo através de um dispositivo móvel, como o telefone celular. E isso tem sido possível, por causa da configuração de rede que se tem hoje e das funcionalidades do ciberespaço²⁹ que, de acordo com Lemos (2002, p. 4), o “crescimento do material literário na rede pressupõe o reconhecimento do ciberespaço como dinamizador do polo da emissão, possibilitando a liberdade de disponibilização de textos”.

Ainda tecendo sobre a categoria REA, mais especificamente sobre licença aberta, as duas perguntas foram apenas essas: esses materiais podem ser considerados REA? Por quê?

²⁹ É a cultura que surgiu, ou surge, a partir do uso da rede de computadores e de outros suportes tecnológicos como, por exemplo, o *smartphone* e o *tablet*, através da comunicação virtual, a indústria do entretenimento e o comércio eletrônico, no qual se configura o presente, já que a cultura contemporânea é marcada pelas tecnologias digitais, resultado da evolução da cultura moderna (LÉVY, 1999).

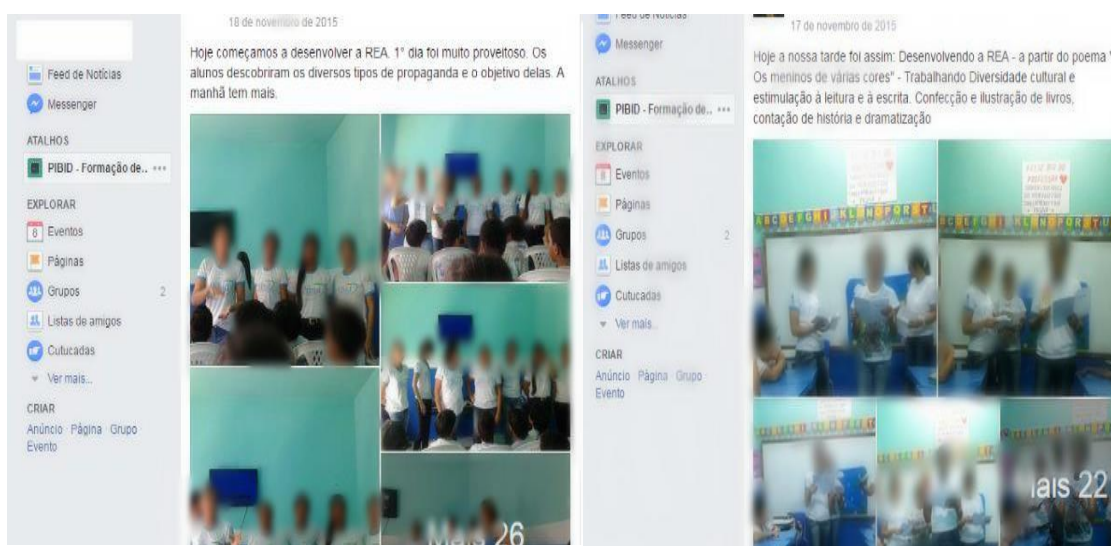
A participante **H** respondeu que:

Uma coisa assim que chama atenção, no meu caso, é a questão da licença para utilizar né... para usar não é qualquer coisa que está disposto na internet que pode se considerar uma REA né... Primeiro você tem que ver, inclusive quando nós fomos vê convidadas a produzir uma REA... eu achava por exemplo que os jogos lá na escola têm uma caixa de jogos que eu poderia chegar aqui com aquela caixa e usar... quando eu fui olhar no manual eu vi que ele não é aberto, para que eu pudesse reutilizando e divulgando... então isso me chamou muito atenção e realmente porque a REA você ver um disposto... disposto para que você veja questão da licença... se você pode utilizar ou adequando sua turma assim... na questão de estão divulgando o que você alterou naquele que foi... eu vejo assim... é superimportante e porque... já pensou você pegar um texto e ir adaptando como por exemplo o menino de todas as cores, é um poema.... eu considere uma REA ali ... eu considero um REA... sim, foi considerado uma REA.

A participante **G**: “Essa atividade é considerada REA ou REA é só aquilo que a gente pública na internet?”.

Nessa parte da pesquisa, ficou perceptível a existência de dúvida sobre o que vem a ser um material REA e sobre licença aberta, esta fazendo parte do entendimento do que é REA e uma das suas características. A participante **H** demonstra que compreendeu o que é REA e sua importância, enquanto a participante **G**, ao indagar sobre o que é REA, mostra a importância de se enfatizar, para o grupo, o conceito de REA trazido tanto pela UNESCO como pela Declaração de Paris.

Figura 28 - Oficinas a partir do REA



Fonte: <<https://www.Facebook.com/groups>>.

Para a participante **E**:

Os recursos educacionais abertos foram interessantes dentro do Pibid dentro desse eixo porque foi uma ferramenta para mostrar valores ideias porque não pode ser uma coisa fechada e sim compartilhada para os outros o conhecimento... assim... as ideias que eles fazem os textos compartilhar para os outros... os outros podem ver entendeu... assim podem completar o conhecimento deles... as é um negocinho difícil de fazer.

Conforme mencionado anteriormente, de acordo com a Declaração de Paris os REA são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, que estão em qualquer formato ou mídia, que sob o domínio público ou licenciados de maneira aberta, de modo a permitirem que terceiros possam usar, reutilizar, adaptar e compartilhar. Voltando às perguntas, questionou-se também sobre o porquê dos materiais que elas produziram ser REA. Mas, não surgiu resposta, apenas uma afirmação que veio da participante **H**: “Eu considero um REA”. Então, se realizou mais uma pergunta que estivera fora do roteiro, qual seja: O REA contribuiu na aprendizagem dos meninos?

A participante **G** disse: “Com certeza porque não é só uma forma de fazer o REA mas qualquer oficina é uma forma de você pôr em prática do que está naquela monotonia do quadro caderno... a oficina mesmo que a gente fez de história”. Mediante resposta da entrevistada, observa-se que, para a participante, pode ser REA a partir de qualquer oficina e que ela contribui para a aprendizagem dos alunos, pois é melhor do que aquela monotonia a de recursos de aprendizagem como o quadro e o caderno. De acordo com o Caderno REA (2012, s/p), “em princípio, REA não são diferentes do material que você já utiliza no seu dia a dia. São livros, imagens, textos, planos de aula e outros recursos aos quais você tem acesso na escola, na diretoria de ensino, ou na *Internet*”. Esses materiais podem ser usados visando propiciar a relação ensino-aprendizagem e, como disse a participante **G**, qualquer oficina é uma forma de pôr em prática e dinamizar a aprendizagem.

Na categoria ensino e aprendizagem, que tem como cerne a teoria e a prática, foram selecionadas duas perguntas, uma delas versando sobre como as oficinas construídas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem. Diz a participante **J**: “eu tive condições de desenvolver diversos projetos que a gente desenvolveu aqui... eu tive condições de desenvolver em sala de aula e dar aos meninos um suporte a mais do que no dia a dia da sala de aula”.

A participante **E**,

Saber como dar aula o comportamento dos alunos das suas dificuldades e o que fazemos para que eles melhorem e tudo isso é bom para que saibamos...

e também junto com a professora aprendemos uns com os outros... aprendizagem muito grande na prática... valeu a pena. [...] sim podemos ver a experiência de quem atua em sala de aula... isso é bem importante para sabermos relacionar teoria e prática né.

A participante **C**,

Com esse ensino e aprendizagem a gente... universitário do Pibid indo para lá levar oficinas... acho que a criançada tem um desenvolvimento maior porque um só professor em sala de aula não dá tempo de dar assistência à todos os alunos mas com a ajuda da gente vi que eles sentiam à vontade tinham mais atenção... então acho que foi uma boa contribuição tanto para eles quanto para nós e para as professoras supervisoras... o tempo em que eu estava indo ensinar estava aprendendo também... eu me sinto mais à vontade em sala de aula do que na própria universidade porque aqui nem a todo momento podemos mostrar o que sabemos... na universidade só ficamos na teoria.

Diante da fala das participantes, percebe-se o quanto esse processo de ensino e aprendizagem, vivenciado por todos tem proporcionado aprendizagens que, por vezes, não são perceptíveis ou possíveis, na sala de aula da universidade, como já foi comentado pelo sujeito **C**. É notório lembrar que tanto a prática quanto a teoria não podem andar separadas, principalmente quando se trata de educação, pois ambas precisam estar em consonância no dia a dia do profissional. Como menciona Pimenta (1997), são nas práticas docentes que estão contidos os elementos importantes, a exemplo da problematização, a qual permite o enfrentamento de situações complexas de ensino, especialmente porque instiga tentativas e sugestões no sentido de se desenvolver uma didática inovadora que, muitas vezes, está configurada apenas de forma teórica. Daí a importância de se ter esse contato com ambas, uma vez que elas se somam no desenrolar da relação ensino e aprendizagem.

Ao perguntar às participantes quais as contribuições que o Pibid a partir das oficinas proporcionou para sua formação, a participante **H** assim se manifestou:

Eu vejo assim... como uma contribuição para a formação continuada para eu enquanto professora e para as graduandas... eu vejo como uma forma de estar aliás aperfeiçoando a questão da teoria e da prática... para mim eu vejo isso como uma grande contribuição para meu trabalho.

A participante **J**, com relação ao ensino e aprendizagem, afirma que, o que ela podia dizer era que o Pibid contribuiu muito. Isso porque, com a dificuldade de ler e escrever dos alunos, que era berrante essa dificuldade, e de não saber muita coisa **eles passaram a escrever no companheiro** (cf. figura 27).

A participante **A** revela que:

A minha participação no Pibid eu acho que foi muito fundamental porque não se vai comparar um aluno que faz parte de um projeto para um aluno que não faz aqui na universidade porque as aulas práticas que a gente pega na universidade são pouquíssimas e não dá conta de ver a realidade do aluno. aquelas coisas de planejamento que a gente só faz no estágio, duas semanas, um mês por aí.

Para a participante **D**,

A aprendizagem... dar para ver no que realmente eu vou entrar e o que realmente funciona em sala de aula né.. porque a gente vê muita teoria e muita coisa não dá para fazer assim... que ser planejado assim aos poucos como foi feito com a oficina O companheiro né... que foi trabalhado aos pouquinhos.

A partir das respostas dadas pelas participantes, observa-se que ambas concordam quanto ao programa Pibid contribuir com a aprendizagem, ainda que, para algumas, o processo de formação inicial seja centrado em muita teoria. De acordo com as participantes, têm pouquíssimas aulas práticas e isso impossibilita a visualização da realidade do aluno. Situação que só é favorável quando o graduando (a) da licenciatura está em período de estágio. Para outras participantes, o Pibid contribuiu para sua formação continuada e para aperfeiçoar tanto a teoria, quanto a prática.

[...] a estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos socioeducacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas (GATTI, 2009, p. 4).

De acordo com Gatti (2009), constata-se que a mudança para a formação docente, no país, é algo que ainda precisa ser amplamente discutido, com o propósito de caminhar para as possíveis mudanças, o que não implica que programas como o Pibid venham a contribuir nesse sentido, entretanto, como menciona Gatti (2009), é um caminho ainda longo a se percorrer.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se compreender os Recursos Educacionais Abertos produzidos no Pibid-Pedagogia-Eixo Formação de Professores, nos anos de 2014 e 2015. Tomou-se como base, para se chegar a compreensão, leituras bibliográficas, narrativas dos sujeitos coletadas por meio de entrevistas, informações contidas e analisadas nos três *blogs* das bolsistas e supervisoras e no Facebook dos membros do eixo Formação de Professores, além de relatórios da DEB, Capes e editais de seleção das bolsistas ID. Essa pesquisa qualitativa envolveu, enquanto participantes, as bolsistas ID e supervisoras do programa Pibid/Pedagogia que atuam na Escola Municipal 30 de Agosto.

No decorrer desta pesquisa, entre leituras, eventos e aulas, várias e diferentes perguntas se multiplicaram, principalmente ao se organizar as categorias dos dados da investigação, que se caracteriza como um momento crucial e pertinente para se fazer uma reflexão sobre a importância do que foi discutido e dos resultados obtidos.

Ao fazer as leituras para a construção das seções desta dissertação, foi-se observando a visível preocupação por parte pesquisadores, tais como Gatti, (2008, 2009), Gatti e André (2011), Libâneo, (1998), Pimenta, (1997), Libâneo e Pimenta, (1999), Nóvoa, (2002), Imbernón, (2012), com os rumos da educação, embora esta venha, aos poucos, superando dicotomias, para melhor atender ao seu público e sociedade. Desde a seção um, a pesquisa mostra apontamentos de que ainda existem preocupações sobre a formação docente no Brasil, e o que vem sendo feito para melhorar tal situação, a exemplo de programas como o Pibid que, nos últimos anos, desde a sua criação em 2007, tem desafiado o professor no que refere a pensar o espaço escolar, as práticas pedagógicas e a mudança urgente do currículo das universidades, em especial dos cursos de Pedagogia, e da escola da rede pública.

Na seção dois, a discussão sobre a formação docente e o programa Pibid é trazida para o cerne do debate, considerando a importância de se trazer para esse embate não só as implicações que sofrem a formação docente, mas seus avanços e desafios para a educação no século XXI. Na seção três, quando apresentada essa discussão para o âmbito do campo desta pesquisa, ampliou-se o debate, especialmente no que tange à formação inicial dos graduandos do curso de Pedagogia. Na seção quatro, dedicou-se, com foco na pesquisa, a discussão sobre os REA, uma vez que estes têm se mostrado como uma possibilidade de se trabalhar na educação formal, informal, presencial, a distância e educação especial.

Para ser um REA, basta atender as seguintes características: utilização, reutilização, com licença aberta. Isso foi feito pelas participantes desta pesquisa que, além de produzirem oficinas para a Escola Municipal 30 de Agosto, atentaram para a necessidade de atender às características do REA, pois,

[...] compreendemos os recursos educacionais abertos como sendo uma oportunidade – quiçá uma enorme possibilidade – de viabilizarmos aquilo que argumentamos ao longo dos últimos anos, que é o de possibilitar que professores e alunos possam, efetivamente, apropriando-se dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, em rede, ser produtores de conhecimentos e culturas [...] (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012, p. 104).

E, uma vez atendendo tais características, o (s) autor (es) da produção possibilita que outras pessoas interessadas possam utilizar ou reutilizá-lo de modo a melhor atender sua necessidade. É importante lembrar que produzir e compartilhar, em qualquer meio digital ou não, implica ser REA, como mencionado anteriormente na página 73 deste estudo, não necessitando que o docente saiba programar, nem ser o guru da *internet*, para assim participar. É preciso acessar, principalmente, materiais com licenças abertas para poder criar e recriar outros objetos de aprendizagem, necessários à cada realidade e aprendizagem pretendida, levando-se em conta que o REA traz alguns benefícios para quem participa, como a prática pedagógica diária mais centrada no aluno e no melhor desenvolvimento profissional.

Sobre o assunto, Santana (2012, p.137) ressalta que “construir e experimentar novos modelos de produção e transmissão do conhecimento é essencial para encarar os desafios desta nova era”. E foi isso que o Pibid (eixo Formação de Professores) fez em suas oficinas, com vídeos e materiais (possíveis de compartilhamento): construiu e experimentou novos modelos de produção, a exemplo do REA.

Na quinta seção, ao analisar a discussão dos sujeitos durante a pesquisa e ao se refletir, de igual modo, sobre as leituras e discussões explicitadas nas seções um, dois e três, observou-se a existência de algumas preocupações, como a relação da teoria e da prática nos cursos de formação inicial e continuada. Percebeu-se, também, com mais veemência, a partir da entrevista das participantes, o quão é preciso superar o desencontro da teoria e da prática, embora se saiba que para isto acontecer, necessário se faz resolver alguns impasses insistentes na própria educação. Todavia, é preciso dar um primeiro passo no sentido da reformulação dos currículos dos cursos formadores de licenciados, pedagogos e das escolas da rede pública de ensino.

No tocante à experiência das graduandas no Pibid/Pedagogia/UFS – Eixo Formação de Professores -, notou-se que o programa contribui positivamente para a formação de quem dele participa. Há de se observar que o Pibid surgiu, *a priori*, da preocupação voltada para os profissionais das áreas de Matemática, Biologia, Química e Física, por serem esses profissionais, de acordo com a Capes, em número reduzido, atuando em sala de aula na rede pública de ensino.

No entanto, as preocupações hoje, do programa, pelo que foi percebido na pesquisa, é melhorar a formação inicial e continuada, além de dar qualidade à educação pública, como é possível se verificar na Escola Municipal 30 de Agosto que obteve, no ano de 2011, a nota de 2,7 no Índice de Educação Básica (IDEB) e, em 2013, ampliou para 3,9, exatamente no mesmo ano em que se iniciaram as atividades do eixo. A referida escola atingiu, em 2015, a nota 4,3, ultrapassando a média estimada de 4,2. Resultados como esses divulgados pelo IDEB³⁰ leva a pensar sobre a importância do Pibid na academia e seu impacto na educação pública, pois, para a educação do século XXI, é indispensável que os discentes vivenciem a realidade escolar através de projetos e programas como esse porque, a partir deles, torna-se possível o contato dos acadêmicos (Pibidianos) com a teoria e a prática.

Como reflexo da atuação do programa na realidade pesquisada, espera-se que possa melhorar ainda mais, posto que os sujeitos que participaram da entrevista mostraram-se satisfeitos em participar dele, afirmando que têm adquirido aprendizado que talvez viessem a adquirir apenas no momento de fazer o estágio obrigatório do curso de formação, quando não disponibilizam de tempo para pensar na relação teoria e prática. Diante desse entendimento, pode-se concluir que esse programa propicia uma formação diferenciada que, por vezes, chega a compensar as lacunas ainda existentes no currículo de algumas IES.

Importante lembrar que a formação a partir do Pibid dá-se através de desafios que são instigantes, sobretudo porque exige do graduando maior dedicação, empenho e muita colaboração nas atividades propostas. Nessa perspectiva, a relação que eles têm, nesse processo, possibilita uma aprendizagem baseada no contato com os desafios e conflitos que atravessam o campo da educação.

³⁰ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br>>.

Ainda na seção cinco, em relação aos REA, diante das leituras realizadas pode-se afirmar que esse tema ainda tem um longo caminho a percorrer, de modo atender seus objetivos. É um tema que surgiu há mais de 10 anos, mas, timidamente, vem ganhando adeptos, como estudiosos, acadêmicos, professores e profissionais das mais diversas áreas, todos eles preocupados, principalmente com a aprendizagem, seja formal ou não. Nesta pesquisa, não se notou qualquer impossibilidade, por parte das bolsistas e supervisoras do programa, em dar sua contribuição, que aconteceu com a criação das oficinas desenvolvidas na Escola Municipal 30 de Agosto, com as crianças da turma do 1º e do 5º ano.

Quanto às oficinas serem pautadas no REA, verificou-se que os grupos criaram oficinas que atendem às características do que vem a ser REA, como bem ilustra as imagens expostas na análise dos *blogs* e do Facebook, bem como nos relatos da entrevista. No que tange às perguntas pré-selecionadas e as que surgiram no momento da entrevista, todas foram respondidas. E, nessa fase da pesquisa, as participantes demonstraram suas percepções sobre o programa Pibid/Pedagogia e a importância deste para a formação inicial e continuada, além de ressaltarem o fato desse programa ter sido fundamental para a aprendizagem das crianças da Escola 30 de Agosto e de todos os que participam do programa.

Mediante o que foi discutido nesta pesquisa, chega-se à conclusão que o objetivo geral e os específicos foram atingindo, bem como se conseguiram respostas aos questionamentos levantados no início desta pesquisa: (1) Como as bolsistas de iniciação à docência e as supervisoras do Pibid/Pedagogia/UFS produziram materiais para as oficinas realizadas nas escolas? (2) Esses materiais podem ser considerados Recursos Educacionais Abertos? (3) Que materiais são esses? (4) Em quais ambientes *online* os REA foram compartilhados?

Pode-se dizer que as bolsistas, juntamente com as supervisoras do Pibid, produziram sim oficinas para serem desenvolvidas na Escola Municipal 30 de Agosto e que tais oficinas, após análise dos dados da entrevista, *blog* e Facebook, conclui-se que são REA. No tocante ao tipo de material usado para confeccionar as oficinas, são de materiais simples como emborrachados, tinta, papel, dentre outros, em que ambiente *online* são expostos os processos e resultados das oficinas, constatando-se que são no *blog* dos grupos e Facebook do Pibid - eixo Formação de Professores.

Para tanto, é importante não esquecer de que problemas, dilemas, desafios, perspectivas e investimentos na educação, vêm sendo alvo de discussão por muitos pesquisadores, o que ainda não se mostrou suficiente, muito embora, aos poucos, tenham ocorrido alguns avanços, pois, quando se trata de educação, é preciso salientar que os resultados são demorados. Portanto, esse é um processo que envolve várias instâncias,

educadores, pesquisadores, estudantes, comunidade interna e externa das IES e das escolas, da rede pública de ensino e a sociedade como um todo, contudo, com isto se espera que as discussões, reflexões e os resultados expressos nesta dissertação venham a ser úteis na busca de perspectivas de atuações e colaborações que conduzam a outras e contínuas discussões, reflexões e contribuições sobre os temas formação de professores, Pibid e REA, para assim, se poder avançar, cada vez mais, no cenário educacional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana ; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra Portella. Blogs: mapeando um objeto. In: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, VI, Niterói, 13 a 16 de maio de 2008. Disponível em: < <http://pontomidia.com.br/wiki/doku.php?id=blogbrasil>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

AMANTE, Lúcia. **Facebook e novas sociabilidades**: contributos da investigação. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil** (1990-1998). Disponível em: <https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1978.

BOLIGIAN, Levon; MARTINEZ, Rodrigues; VIDAL, Vanessa Pires Garcia; BOLIGIAN, Andresa Turcatel Alaves. (Org.) **Geografia espaço e vivência**: a organização do espaço brasileiro. 4. ed. São Paulo, 2012.

BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006**. Institui o Programa Observatório da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

BRASIL. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

BRASIL. **Educação transformadora**: o poder das políticas de TIC. Paris: UNESCO, 2011.

BRASIL. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

BRASIL. **Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1718655>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: DOU, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: DOU, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e as bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior [CAPES]. **Relatório de Gestão 2009-2013.** Disponível em: <<https://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BRASIL. **Relatório de Gestão DEB 2009-2014.** Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em 01 mar. 2016.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Edital CAPES nº 061/2013, de 2 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

BRASIL. **Recursos Educacionais Abertos.** Conceito. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/missao/>> Acesso em: 04 ago. 2016.

BRASIL.. **Programa de Consolidação das Docências – Prodocência.** Brasília: 2010. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 21 maio. 2016.

BRASIL. **Banco Internacional de Objetos de Educacionais.** Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BRASIL. **Formação de Professores.** Brasília: 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 20 maio. 2016.

_____. **CAPES.** Missão e História. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 01 mar. 2016.

_____. **CAPES.** Formação de Professores. Brasília: 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 20 maio. 2016.

_____. **CAPES.** Relatório de Gestão 2009-2013 - Capes. Brasília: 2013. Disponível em: <<https://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatrorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

_____. **CESAD**. Ambiente Virtual. Disponível em: <<http://www.cesadufs.com.br/fc/course/view.php?>>. Acesso em 22dez. 2016

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 141-172.

EWALD, Ariane P.; GONÇALVES, Rafael Ramos; GARCIA, Fernanda Alt Froes; DANTAS, Jurema de Barros. Merleau-Ponty, Sartre e Heidegger: três concepções de fenomenologia, três grandes filósofos. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 402-435, 2008.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos Felício. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Windows/Downloads/dialogo-12752%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/dialogo-12752%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 out. 2016.

FUNDEB. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em 25 maio. 2016.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai.2009.

_____; Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GALLO, Mariana Sieni da Cruz. A história da formação de pedagogos no curso de pedagogia: um debate identitário. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IX – EDUCERE, III, Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2009. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.pucpr.br>>. Acesso em 08 nov. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZALEZ, Carolina; ROSSINI, Cristiana. REA: o debate em Política Pública e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012, p. 35-69.

GUEDES, Josevânia Teixeira; GONÇALVES, Hortência de Abreu; NASCIMENTO, Marilene Batista Cruz. Recursos Educacionais Abertos Significados na prática docente. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4, e SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 6, 2015, Aracaju. **Atas...** Aracaju: Unit, 2015, p. 528-532.

GRIMM, Gabrielle da Fonseca Hartmann. **Sistematização de recurso educacional aberto para introdução à semiótica**. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade). Disponível em:

<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/713/1/CT_PPGTE_M_Grimm,%20Gabbrielle%20da%20Fonseca%20Hartmann_2013.pdf>. Acesso em 01 nov. 2016.

HENSCHER, Natália dos Santos; MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Formação de professores: o estágio e o Pibid como forma de aproximação entre teoria e prática**. São Paulo: 2013. Disponível em:

<http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6182.pdf>. Acesso em 01 nov. 2016.

HILU, Luciane Lupion; TORRES, Patrícia; BEHRENS, Marilda Aparecida. REA (Recursos Educacionais Abertos) – conhecimentos e (des)conhecimentos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 130-146, jan./mar., 2015, pp. 130-146.

IMBERNÓN, Francisco Muñoz. **Formação permanente e carreira docente**. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em:

<<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/352/637>>. Acesso em 29 out. 2016

KOMNINOS, Nicos. **Cidades inteligentes: inovação, sistemas de conhecimento e espaços digitais**. [s. l.]: 2002. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citations&hl=pt-BR&user=nowIqMcAAAAJ&citation_for_view=nowIqMcAAAAJ:u5HHmVD_08C>. Acesso em 18 jun. 2016.

LEMONS, André. A arte da vida: diários pessoais e webcams na *internet*. In: CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, XXV, Salvador/BA, 04 e 05 de setembro 2002. Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/congresso2002_anais/2002_NP8lemons.pdf>. Acesso em 03 nov. 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor? Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. Goiânia: Cortez, 2002.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 153-176.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MENESES, Soraya C. Pacheco. de; LUCENA, Simone. A era das redes e da inclusão digital - o PROUCA nas Escolas da Barra dos Coqueiros. In: LINHARES, Ronaldo; LUCENA, Simone; VERSUTI, Andrea (Org.) **As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI**. Fortaleza: Edições UFC, 2002, p. 1-16.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Paulo: Edfuscar, 2002.

MORAIS, Elayne; RIBEIRO, Aline; AMIEL, Tel. **Recursos educacionais abertos**. Um caderno para professores. São Paulo: 2015. Disponível em: <http://educacaoaberta.org/wiki/index.php?title=Caderno_REA>. Acesso em: 26 jun. 2016.

MORAIS, Carlos; MIRANDA, Luísa. Recursos educativos abertos na aprendizagem da matemática no ensino básico. **Jornal das Primeiras Matemáticas**, Braga, Portugal, nº 2, p. 31-44. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/10049/3/07RV_2014_RecEducAberAprendizagem.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e qualidade de ensino. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, ano 1, n. 2, set.- out. 2007.

_____. **Formação de Professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. São Paulo: 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 29 out. 2016.

OKADA, Alexandra. Aprendizagem aberta e estratégias de WebConferência. **Revista CoLearn Projeto Open Learn The Open University UK**, n. 1, v. 1, p. 1- 6, nov. 2008. Disponível em: <<http://labspace.open.ac.uk/journal>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

OKADA, Alexandra. COLEARN 2.0 – coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Resolução ONU 45/91, de 14 de dezembro de 1990**. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/38>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Aprender sem fronteiras**. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/doc/portfolio/abstract8.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>>. Acesso em: 28 out. 2016.

PEREIRA, Paulo Manuel de Matos Pereira. **Integração de recursos educativos abertos num modelo pedagógico de ensino-aprendizagem**. Aveiro, Portugal: 2010. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1422/1/2010000805.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, set. 1997. Disponível em: <<file:///C:/Users/Windows/Downloads/50-162-2-PB.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

PRETTO, Nelson de Luca. **Professores autores em rede**. SANTANA, ROSSINI, PRETTO. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. (Organizadores). – 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1996; Salvador: EDUFBA, 2013.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas ID. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 2, p. 620-641, mai./ago. 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Windows/Downloads/3825-12888-3-PB.pdf>>. Acesso em 30 out. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSSINI; GONZALES, Carolina, Cristiana. **REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado**. SANTANA, ROSSINI, PRETTO. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. (Organizadores). – 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. SANTOS, Andreia Inamorato dos. Educação aberta: Histórico, Práticas e o Contexto dos Recursos Educacionais Abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Org.). São Paulo: Casa de Cultura Digital; Salvador: Edufba, 2012. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/rea-andreia-inamorato.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. (Organizadores). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

SANTANA; ROSSINI; PRETTO. Bianca; Caroline; Nelson De Lucca (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa de Cultura Digital. 2012. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/rea-andreia-inamorato.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2015.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo: Casa de Cultura Digital; Salvador: Edufba, 2012, p. 71-90.

_____. O valor agregado nos recursos educacionais abertos: oportunidades de empreendedorismo e inovação nas IES particulares brasileiras. **Teccogs** n. 7, p. 156, jan./jun., 2013 Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/1-valor_agregado_recursos_educacionais_abertos-andreia_inamorato_santos.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____. **Recursos educacionais abertos no Brasil**: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da *Internet* no Brasil, 2013 b. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/rea-andreia-inamorato.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SILVA, Clarice de Melo de Sá. **Educação e cidadania**: exigências à formação do docente. 2013. 112f. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa: 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2013. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4031/Clarice.pdf?s>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 19 out. 2016.

STEVÃO, Christiane Gennari; SILVA, Danilo de Abreu e; SILVA, Mariana da Rocha C.; GARBIN, Mônica Cristina; WAGNER, Vinícius. Cultura digital e direitos autorais. In: AMARAL, Sérgio Ferreira do; PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Ética, hacker e educação**. 2. ed. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 2012, p. 3-11.

STAROBINAS, Lilian. REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Org). **Recursos educacionais abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Casa de Cultura Digital/Edufba, 2012, p. 121-132.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Centro de Educação Superior a Distância - CESAD. **Ambiente Virtual**. Disponível em: <<http://www.cesadufs.com.br/fc/course/view.php?>>. Acesso em 22dez. 2016

_____. **Tabela com a relação dos cursos e quantidades de bolsas adquiridas pelo Pibid**. Disponível em: <<http://www.ufs.br>>. Acesso em 07 jul. 2016.

TEIXEIRA, Paulo. Equilíbrio entre os direitos autorais e as necessidades da educação. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Org). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Casa de Cultura Digital/Edufba, 2012, p. 221-224.

WIKIEDUCATOR. Disponível em: <<http://wikieducator.org/OER>>. Acesso em 09 jul. 2016.

WebQuest. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/oficinadotiao/home/o-que-e-webquest>>. Acesso em 05 nov. 2016.

YIN, Roberto K. Estudo de Caso: **Planejamento e método**. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – Lista de Editais

- Edital MEC/CAPES/ FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 - para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/SECAD - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior de Professores em Escolas Indígenas de Educação Básica) e PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo);
- Edital nº 1/2011 - para instituições públicas em geral - IPES.
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012 - para instituições de Ensino Superior que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação, e para IES novas que queiram implementar o PIBID em sua instituição;
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013 - para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas ID do ProUni;
- Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013 - PIBID-Diversidade.

APÊNDICE B – REA no mundo

PROJETOS	FUNÇÃO
<i>Connexions</i>	É um lugar para ver e compartilhar material educacional, feito de fragmentos de conhecimentos chamados de módulo.
<i>DiscoverEd</i>	É um protótipo de uma ferramenta de busca <i>online</i> , desenvolvida pela <i>creativecommons</i> , que facilita a busca na <i>web</i> por recursos educacionais abertos.
<i>FreedSoud</i>	Um banco de dados colaborativo para navegar, baixar e compartilhar sons licenciados abertamente. Esse projeto tem três tipos de licença.
<i>GeoRed</i> (Recursos Educacionais para Geografia)	O GEORED resulta de um projeto de colaboração entre a Associação de Professores de Geografia e o Departamento de Geografia do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa e é financiado pela Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação.
<i>Khan Academy</i>	Uma biblioteca com mais de 1.600 tutoriais em vídeos, principalmente sobre o currículo de matemática do K-12.
<i>Maricopa Learning Exchange</i>	Permite a troca de aprendizagem e oferece ideias, exemplos e recursos que proporcionam o aprendizado dos alunos.
<i>MitOpenCourseWare</i>	É um repositório que contém material de 2000 cursos da Mit.
<i>Moodle</i>	É um <i>software</i> livre usado para criar cursos <i>online</i> e site para alunos com conteúdo postado por professores, cuja licença é dada pela GNU (<i>General PublicLicense</i>).
OER@AVU	Repositório da universidade da África, que visa fomentar a utilização de 73 módulos desenvolvidos pelo projeto multinacional somado ao impacto do projeto e para além de seu impacto inicial.
OER Remix: The Game	Um jogo de cartas destinado a permitir uma série de combinações explorando os meandros de conteúdo aberto, problemas de compatibilidade entre licenças e as dificuldades que criam para quem quer remixar recursos educacionais abertos.
OER University	Visa proporcionar aprendizagem para todos os alunos, usando materiais.
OLCOS – Open Learning Content Observatory Services	É um projeto que visa à promoção do conceito, a produção e o uso de recursos educativos abertos na Europa.
<i>Open CourseWare</i>	É um esforço colaborativo de mais de 250 universidades em todo mundo. No Brasil, a FGV e UNICAMPI já se tornaram parceiras.
<i>Open Educacional Resources</i>	Foi criada para construir uma base de conhecimento acerca do uso e (re) uso de recursos educacionais abertos. Como uma rede para materiais de ensino e aprendizagem, o <i>site</i> permite marcações, <i>tags</i> , medições e revisão de mais de 24 mil itens dos 120 provedores de conteúdo.
<i>Open Lean; Open Learning Initiative</i>	Projeto de iniciativa da <i>Carnegie MellonUniversity</i> contém cursos altamente desenvolvidos, com ferramentas específicas para cada tópico.
<i>Oportunidad</i>	Promove a adoção de práticas educacionais abertas na América Latina como uma abordagem para desenvolver um espaço comum de ensino superior.
<i>P2P University</i>	Promove o conhecimento por meio da troca.

<i>Public Library of Science</i>	O PLOS é administrado por uma organização não governamental de cientistas e físicos que desejam tornar abertas e acessíveis as literaturas médicas e científicas.
Recursos Educativos	
<i>Sakay</i>	Plataforma de administração de cursos <i>online</i> de fonte aberta.
<i>Temoa</i>	Um distribuidor de conhecimento que facilita se encontrar REA, buscando, portanto, apoiar a comunidade educativa a encontrar recursos e materiais que satisfaçam suas necessidades de ensino e aprendizagem através de um sistema colaborativo de busca especializada e ferramentas sociais.
<i>TwentyMillion</i>	Projeto que busca produzir livros didáticos completos com o mesmo conteúdo que os textos comercialmente disponíveis, incluindo edições e opiniões de professores e guias de estudo.
<i>Wikieducar</i>	
<i>WikimediaCommons</i>	É um repositório central para fotos, diagramas, animações, música, textos falados, mídias de licença livre de todos os tipos e a <i>Wikipédia</i> , enciclopédia colaborativa, com 78 milhões de visitantes por mês e mais de 91 colaboradores ativos, trabalhando em 16 milhões de artigos em mais de 270 idiomas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações extraídas do site do REA.

APÊNDICE C – REA no Brasil

PROJETOS REA NO BRASIL	FUNÇÃO
<p>A Física e Cotidiano</p> <p><i>Link:</i> <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/fisicaecotidiano/></p>	<p>Foi desenvolvida pela Secretaria de Educação da Bahia em parceria com Universidade Federal da Bahia. O objetivo do projeto é disponibilizar conteúdos educacionais digitais na área de Física que possam ser utilizados em apoio/ampliação às práticas docentes no Ensino Médio, visando à atualização e melhoria da qualidade do ensino na área.</p>
<p>Ambiente Educacional Web</p> <p><i>Link:</i> <http://ambiente.educacao.ba.gov.br/></p>	<p>Ambiente pedagógico do Governo do Estado da Bahia, onde a comunidade escolar pode encontrar conteúdos digitais registrados em licenças livres, ter acesso a softwares livres que auxiliam na produção de mídias e a sites temáticos das disciplinas e dos temas transversais.</p>
<p>Aprender para Contar: Alfabetização de pessoas jovens e adultos</p> <p><i>Link:</i> <http://www.rea.net.br/site/livro-didatico-aberto-para-educacao-de-jovens-e-adultos-eja/></p>	<p>O livro Aprender para Contar: alfabetização de pessoas jovens e adultos está dividido em três momentos: Estudo da Língua, Estudo da Matemática e Alfabetização Digital. Na versão <i>online</i>, é possível baixar o livro na íntegra ou consultar partes deles divididas em seções: Galeria de Textos, Galeria de Imagens, Temas, Atividades, Propostas de Conversa e Histórias de Vida.</p>
<p>Biblioteca Digital do Senado Federal (BDSF)</p> <p><i>Link:</i> <http://www2.senado.leg.br/bdsf/></p>	<p>A <u>BDSF</u> armazena, preserva, divulga e dá acesso, em formato digital, a mais de 226 mil documentos. O acervo digital é variado, dividindo-se entre livros, obras raras, artigos de revista, notícias de jornal, produção intelectual de senadores e servidores do Senado Federal, legislação em texto e áudio, entre outros documentos.</p>
<p>Brasiliana</p> <p><i>Link:</i> <http://www.brasiliana.usp.br/></p>	<p>Guarda um acervo bibliográfico e documental sobre assuntos brasileiros impar no país e no mundo. Tem como objetivo facilitar o acesso de estudantes, pesquisadores e do público em geral a seu acervo; assim como promover a disseminação de estudos de assuntos brasileiros por meio de programas e projetos específicos.</p>
<p>Campus Virtual de Saúde Pública (CVSP)</p> <p><i>Link:</i> <http://brasil.campusvirtualsp.org/></p>	<p>O CVSP é um espaço para desenvolver cooperação interdisciplinar no campo de formação em saúde pública. Um espaço</p>

	comunicacional e de aprendizagem, resultado de uma parceria entre a OPAS e os países da região das Américas. Uma rede descentralizada de indivíduos, instituições e organizações que compartilhem cursos, recursos, serviços e atividades de educação com o objetivo comum de fortalecer as competências da força de trabalho em saúde pública. Faz uso intensivo de novas tecnologias de informação e comunicação, e educação em saúde e espera se tornar um espaço de criatividade e inovação.
Conteúdos Educacionais Digitais (Condigital) <i>Link:</i> < http://web.ccead.br/condigital/portal/ >	O Condigital traz diversos conteúdos educacionais digital multimídia para o enriquecimento curricular e o aprimoramento da prática docente e incentiva produções nas áreas das ciências e tecnologias, voltadas ao Ensino Médio.
Conteúdos Digitais UFF <i>Link:</i> < http://www.uff.br/cdme >	No Conteúdos Digitais para ensino e aprendizagem de matemática e estatística, é possível encontrar objetos digitais de ensino para uso <i>online</i> e <i>offline</i> , como softwares, experimentos e áudio.
Currículo + <i>Link:</i> < http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/ >	É uma iniciativa integrante do Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desdobra-se a partir da disponibilização de uma plataforma de sugestões de conteúdo digital (vídeos, animações, jogos digitais, simuladores, infográficos e áudios) como recurso pedagógico complementar, selecionados segundo o Currículo do Estado de São Paulo por meio de um processo contínuo de construção coletiva com educadores da Rede.
Curso REA <i>Link:</i> < http://www.rea.net.br/site/ >	Primeiro curso <i>online</i> , aberto, gratuito e em português sobre REA. O curso aconteceu em 2013 e teve como objetivo fazer uma introdução à Educação Aberta (EA) e REA parte de uma agenda global para a provisão sustentável de recursos educacionais e promoção de uma educação para todos. O curso contou com o apoio da UNESCO-Brasil.
<i>Design Thinking</i> para Educadores <i>Link:</i> < http://www.dtparaeducadores.org.br/site/ >	Versão em Português do <i>Toolkit Design Thinking for Educators</i> da IDEO. Um material de apoio para educadores utilizarem essa abordagem inovadora em

	sala de aula. O material DT para Educadores, composto por um livro base e um caderno de atividades estão disponíveis para <i>download</i> .
DudaLibrary <i>Link:</i> < http://epptec2.no-ip.biz/pt-br/recurso/538/ >	É um indexador para buscar REA em diversos idiomas.
Educopédia <i>Link:</i> < http://www.educopedia.com.br/ >	É uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. As atividades incluem vídeos, animações, imagens, textos, <i>podcasts</i> , minitests e jogos, seguindo um roteiro pré-definido que obedece a teorias de metacognição.
Edukatu <i>Link:</i> < http://edukatu.org.br/ >	O Edukatu é uma rede de aprendizagem que visa incentivar a troca de conhecimentos e práticas sobre consumo consciente entre professores e alunos do Ensino Fundamental de escolas em todo o Brasil.
Embrião <i>Link:</i> < http://www.embriao.ib.unicamp.br/embriao2/index.php >	Produção de conteúdos educacionais digitais multimídia utilizáveis em diversas plataformas, capazes de subsidiar a prática pedagógica no Ensino Médio, e contribuindo para a melhoria e modernização dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras.
Escola Digital <i>Link:</i> < http://escoladigital.org.br/ >	É uma plataforma de busca que reúne objetos e recursos digitais voltados a apoiar processos de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula. O site foi criado com o objetivo de facilitar o acesso de educadores, escolas e redes de ensino a materiais educativos de base tecnológica, de forma a enriquecer e dinamizar as práticas pedagógicas. A plataforma também apoia alunos que querem aprofundar seus estudos e familiares preocupados em acompanhar a educação de seus filhos.
Escola.Livre da Casa de Cultura Digital <i>Link:</i> < http://www.casadaculturadigital.com.br/ >	É um espaço físico, em São Paulo /SP, para o compartilhamento de conhecimento e discussões a respeito de cultura digital.
e-Unicamp	Foi concebido com o objetivo de

<p>Link: <http://ggte.unicamp.br/e-unicamp/public/></p>	<p>disseminar o conhecimento gerado pela Instituição por meio da disponibilização de vídeos, animações, simulações, ilustrações e aulas, materiais criados pelos próprios professores da Unicamp e de acesso livre ao público.</p>
<p>Folhas</p> <p>Link: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_buscaFolhas.php></p>	<p>Projeto da Secretaria de Educação do Estado do Paraná que contempla a produção de material didático pelos professores da rede pública.</p>
<p>Geografia Virtual</p> <p>Link: <http://www.sogeografia.com.br/></p>	<p>Site criado pelo educador Adriano Rangel com referências de imagens e outros tipos de recursos interativos (infográficos, mapas, vídeos, simuladores, games etc.).</p>
<p>Hub-Ed Educação Conectada</p> <p>Link: <http://www.hub-ed.com.br/></p>	<p>Ambiente Virtual de Aprendizagem <i>open source</i> que permite o acesso, autoria, compartilhamento, recombinação de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais flexíveis (<i>creativecommons</i>).</p>
<p>Índio Educa</p> <p>Link: <http://www.indioeduca.org/></p>	<p>Tem o compromisso de levar a verdadeira história e cultura dos povos indígenas a todas as pessoas e através das mais variadas formas, especialmente via <i>internet</i>.</p>
<p>Laboratório de Objetos Digitais(LOA)</p> <p>Link: <http://www.loa.sead.ufscar.br/projeto.php></p>	<p>O LOA da UFSCar é um espaço interdisciplinar de estudos e pesquisas de novas tecnologias e metodologias para o desenvolvimento de Recursos Educacionais Abertos Interativos, vinculado à Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) da UFSCar.</p>
<p>Livro Didático Público</p> <p>Link: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6></p>	<p>Projeto da Secretaria de Educação do Estado do Paraná que contempla a produção de material didático pelos professores da rede pública.</p>
<p>Matemática Multimídia</p> <p>Link: <http://m3.ime.unicamp.br/></p>	<p>Matemática Multimídia ou apenas M³, é uma coleção de recursos educacionais multimídia e digitais desenvolvidos pela Unicamp com financiamento do FNDE, SED, MCT e MEC para o Ensino Médio de Matemática. São mais de 350 recursos educacionais no formato de vídeos, áudios, <i>softwares</i> e experimentos.</p>
<p>Memória de Elefante</p> <p>Link: <http://memoriadeelefante.org.br/></p>	<p>Projeto que busca envolver o aluno no processo de construção do conhecimento de forma interativa e dinâmica. Propõe desenvolver, em escolas públicas e privadas, uma nova forma de</p>

	relacionamento do aluno do ensino fundamental com a comunidade, a escola e o conhecimento.
OBAA – Padrão de Metadados de Objetos de Aprendizagem <i>Link:</i> < http://www.portalobaa.org/padrao-obaa >	Projeto de pesquisa aplicada que busca por pontos de convergência entre as tecnologias de Objetos de Aprendizagem (OA) e de Sistemas Multiagente como forma de dar mais flexibilidade, adaptabilidade e interatividade aos ambientes de aprendizagem.
Portal TECA <i>Link:</i> < http://cederj.edu.br/fundacao/portal-teca/ >	É uma iniciativa da Fundação Cecierj, através do qual é possível ter acesso a materiais didáticos, tais como imagens, animações, vídeos, áudios e textos com uso liberado para o público em geral, bem como a outras informações sobre a instituição e seus projetos.
Porto OpenCourseWare <i>Link:</i> < http://oec.portoseguro.org.br/ >	Repositório de recursos educacionais abertos do Colégio Visconde de Porto Seguro, em São Paulo.
Programaê <i>Link:</i> < http://programae.org.br/ >	É um projeto que busca aproximar a programação do cotidiano de jovens de todo o Brasil, reunindo as melhores e mais simples ferramentas para aprender e ensinar a programar, todas gratuitas e em português, sem exigir nenhum conhecimento prévio em programação.
REA Dante <i>Link:</i> http://www.rea.net.br/site/tag/rea-dante/	Repositório de recursos educacionais abertos do Colégio Dante Alighieri, em São Paulo.
RIPE <i>Link:</i> < https://www.ripe.net/ >	A Rede de Intercâmbio de Produção Educativa promove a troca de imagens e sons para uso educacional, produzidos colaborativamente.
SciELO Books <i>Link:</i> < http://books.scielo.org/ >	Visa à publicação <i>online</i> na <i>web</i> de coleções de livros de caráter científico editados, prioritariamente, por instituições acadêmicas com o objetivo de maximizar a visibilidade, acessibilidade, uso e impacto das pesquisas, ensaios e estudos que publicam.
Secretaria de Educação do Município de São Paulo <i>Link:</i> < http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ >	A Secretaria de Educação do Município de São Paulo dispõe de obras intelectuais produzidas com objetivos educacionais, pedagógicos e afins, no âmbito da rede pública municipal de ensino.
Wikipédia Brasil <i>Link:</i> http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia >	O movimento <i>Wikipédia</i> Brasil é um grupo de contribuidores voluntários dos diversos projetos do Movimento <i>Wikipédia</i> , que se mobilizam para articular, incentivar,

	implantar, promover, fomentar, desenvolver e difundir atividades que visam à produção colaborativa e à disseminação inclusiva de conhecimento livre, especialmente, mas não restrito, em língua portuguesa e de povos indígenas no Brasil.
<i>Wikiversidade</i> <i>Link:</i> < https://pt.wikiversity.org/wiki/ >	É um portal para publicar e consultar conteúdo educacional universitário aberto. É possível propor e desenvolver cursos e oficinas.

Fontes: Elaborado pela autora com base em informações extraídas no site <<http://www.rea.net.br/site/mao-na-massa/iniciativas-rea/rea-no-brasil/>>.

APÊNDICE - D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio desse termo, que concordei em participar da pesquisa de mestrado intitulada **RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UM ESTUDO DE CASO NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID/PEDAGOGIA DO CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO/UFS**, desenvolvida por Cristina Nunes dos Santos, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED – programa de Pós Graduação da UFS. Fui informado ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Simone Lucena, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail slucen@yahoo.com.br

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que tem como finalidade investigar os dispositivos educacionais utilizados no ensino fundamental produzidos pelas bolsistas de iniciação à docência, e com as supervisoras do Pibid-Pedagogia entre o ano de 2014 e 2015. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio das postagens disponibilizadas no blog do grupo e entrevista. O acesso à análise dos dados coletados se fará apenas pelo pesquisador e/ou seu orientador.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

Itabaiana, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura _____

ANEXO E



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título: RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UM ESTUDO DE CASO NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID/PEDAGOGIA DO CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO/UFS

Geral: Compreender os Recursos Educacionais Abertos produzidos no Pibid-Pedagogia/UFS – Eixo Formação de Professores nos anos de 2014 e 2015.

Específicos:

1. Descrever a implantação do Pibid no curso de Pedagogia na UFS - Campus Prof. Alberto Carvalho, em Itabaiana/Sergipe;
2. Analisar o que são os Recursos Educacionais Abertos, suas características e possibilidades para a educação;
3. Conhecer a partir das características dos Recursos Educacionais Abertos os materiais produzidos pelas bolsistas ID com as supervisoras do Pibid.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Categorias	
Participação no Pibid	<ul style="list-style-type: none"> - Descreva o que foi participar do Pibid no eixo de Formação de professores? - Quais foram as atividades desenvolvidas pelo grupo nas reuniões na UFS? - Como foram pensados e produzidos os materiais para as oficinas?
Produção de REA	<ul style="list-style-type: none"> - Quais materiais já foram criados pelo grupo? - Esses materiais podem ser considerados REA? Por que?

Ensino e Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">- Na sua opinião como essas oficinas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem?- Quais as contribuições que o Pibid, a partir das oficinas proporcionou para sua formação?